Explicite 136

Le mot du président

Il me faut ouvrir ce numéro d'Expliciter par le constat que je n'ai reçu, pour le constituer, aucun article.

Cela trouve sans doute une explication dans notre actualité chargée, qui a mobilisé celles et ceux qui ont l'habitude d'écrire pour notre revue,

- d'une part l'organisation du colloque, la préparation des interventions et leur rédaction pour les actes qui seront bientôt mis en ligne sur notre site,

- d'autre part, le travail sur les protocoles de notre université d'été 2022 qui est en cours pour tous les sous-groupes. Ces travaux seront publiés dans Expliciter avant la prochaine université d'été.

Je lance donc un nouvel appel : vous êtes bienvenus.es de proposer toutes sortes de textes en lien avec l'entretien d'explicitation et la psycho-phénoménologie. Qu'ils soient des transcriptions d'entretiens commentées, des partages d'expériences ou même des questionnements en cours, vos textes viendront nourrir la réflexion de notre groupe. Si vous êtes dans le doute vis-à-vis de la pertinence d'une publication, vous pouvez toujours nous solliciter pour en discuter.

Face à cette absence d'articles, Maryse Maurel et moi-même avons jugé que nous devions néanmoins publier un numéro et maintenir le séminaire de janvier. Nous avons donc choisi de proposer à nouvelle discussion certaines interventions faites au colloque Pierre Vermersch.

Plusieurs critères ont guidé notre sélection. Nous avons d'abord voulu donner plus de temps de résonance aux communications qui faisaient retour sur le travail de Pierre Vermersch, au plus près de l'intention formulée dans le texte de présentation du

colloque. Elles nous semblent apporter des éléments importants, en lien avec le thème de la recherche au GREX2.

Ou bien, certaines communications nous ont paru aborder des thèmes originaux, comme l'articulation de la vidéo avec la technique d'entretien.

Enfin, de façon contingente il fallait que les auteurs soient libres de se joindre à nous le jour du séminaire.

Nous espérons aussi que cette démarche conviendra à celles et ceux qui n'ont pas pu se rendre au colloque.

Je profite de l'occasion pour glisser quelques mots sur ce colloque Pierre Vermersch qui s'est tenu les 13 et 14 octobre 2022 sur le site du CNRS de Marseille. Il a réuni plus de quatre-vingts personnes, venues de Suisse, du Québec, de Belgique et de France, dans une ambiance chaleureuse et dynamique, il a été l'occasion de nombreux échanges, et d'une belle surprise : une communauté de praticiens de l'explicitation, de domaines professionnels variés, s'est rendu visible, manifestant que l'explicitation est bien vivante. C'est un énorme encouragement pour les activités de notre association. Vous pourrez lire les textes issus des communications dans les actes qui seront bientôt mis en ligne sur notre nouveau site.

Bonne lecture

Extraits des actes à venir de

L'apport de Pierre Vermersch à l'étude de la subjectivité

Épistémologie, méthodologie, pratique

Colloque international

Aix-Marseille Univ & CNRS

13-14 octobre 2022



Quelques données sur l'ante début de l'Explicitation sur la période 1980/1990

Claudine Martinez

Ma rencontre avec P. Vermersch

C'est dans le contexte où la démarche expérimentale était reine et seule reconnue comme scientifique que j'ai découvert Pierre. Nous avions les mêmes bases et les mêmes options. Nous voulions nous inscrire dans une démarche qualitative, empirique, à caractère exploratoire et descriptive avec des options systémique et constructiviste. Notre cadre théorique dominant était la théorie de l'équilibration de Jean Piaget. Le thème de l'analyse de la tâche (tâche prescrite et tâche redéfinie par l'acteur), était en vogue à ce moment-là, avec différents travaux comme ceux des soviétiques, car eux, étudiaient la conscience. (Galpérine, Léontiev, Vygotski dont un article « Psychisme, conscience, inconscient » date de 1930).

Nous voulions étudier un vrai problème de terrain en situation réelle. Nous étions dégagés des seuls résultats ou performances pour nous intéresser aux compétences et au déroulement de la conduite.

ORIENTATONS DU CONTEXTE. ET. DE P. VERMERSCH

CONTEXTE GENERAL Pierre VERMERSCH

Démarche expérimentale ------------------) Démarche exploratoire, empirique

Expériences de laboratoire ----------------) Expériences de terrain
Collaboration avec des praticiens

Béhaviorisme --------------------------------) approche systémique, constructiviste
Positivisme

Problème artificiel. --------------------------) Vrai problème en situation

Boîte noire et) Interdites ----------------) Subjectivité, introspection
Subjectivité) Taboues

C'est un article de Pierre dans la revue Éducation Permanente en 1983 et qui datait de 1979, qui fut le déclencheur. Son titre est : « l'application de la théorie de l'intelligence de J. Piaget aux problèmes de formation » et il défend entre autres, le diagnostic comme préalable à l'intervention, point fondamental pour moi à l'époque.

Après quelques échanges épistolaires avec l'auteur, c'est en 1986 que je le rencontre à son labo rue Gay Lussac. J'allais à l'INRP, rue d'Ulm juste à côté.

Je me débattais seule dans mon coin à l'UFR-STAPS de Montpellier avec le mémoire de mon DEA en 84/85, puis ensuite avec ma thèse.

Je ne pouvais me positionner dans les courants de recherche que l'on me proposait à l'époque. Je savais ce que je ne voulais pas et n'avais pas de modèle. L'explicitation n'existait pas encore.

Comme Pierre (mais je ne le savais pas à l'époque), il me fallait donc tout inventer et me laisser porter au fur et à mesure de mes avancées. Je n'avais pas d'aide mais surtout, je devais faire front pour imposer mon travail au sein d'un labo et d'une équipe défendant la méthode expérimentale.

Les STAPS étaient tout récents, 1976, inféodés à la fac de médecine et voulaient aussi se faire reconnaître !

Je peux dire que cette rencontre relève vraiment de ce que Jung appelle, la synchronicité. C'est-à-dire qu'il s'agit de deux événements reliés entre eux non de manière causale mais par le sens !

Je distingue deux périodes, l'une jusqu'en 1985 puis de 1985 à 1990.

La première période : 1976-1985

Embauché en 1969 au laboratoire de psychologie du travail, dirigé par J. Leplat, pour un projet d'enseignement programmé des statistiques Pierre devient attaché de recherche en 1971. Ce labo était une équipe associée au CNRS et un lieu de psychologie appliquée, incluant donc des travaux de terrain.

Il va bénéficier d'une grande liberté d'action.

Il a trop mal vécu l'expérience de son mémoire de maîtrise à Aix en Provence, la Mecque de la recherche expérimentale et a besoin de donner du sens à ce qu'il fait.

Après le thème de l'analyse de la tâche, Pierre, qui a découvert la théorie du soviétique Landa, travaille sur les algorithmes. Il est déjà dans :

- l'observation systématisée, qu'il appelle « plan d'observation »
- et sur comment peut-on décrire, caractériser la conduite de construction d'un algorithme ?

Il exploite déjà la psychogénétique pour l'analyse des tâches et des processus mis en jeu en cours d'apprentissage. Il publie sur :

- l'analyse de la tâche et le fonctionnement cognitif,
- l'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif,
- sur la théorie opératoire de Piaget avec les registres de fonctionnement cognitif.

L'observation est le maillon central de son travail. Elle lui permet de se dégager des seuls résultats pour accéder aux compétences et au déroulement des actions.

Il s'est emparé du magnétoscope. Il filme, ce qui lui permet de revenir autant qu'il le veut sur des passages et il peut ralentir la vitesse de déroulement. C'est l'époque où sont apparus les magnétoscopes à bandes, matériel très lourd et encombrant. Nous pouvions faire dérouler la bande très doucement à la main. Pierre observe autant les actions matérielles visibles des sujets que leurs comportements non verbaux et bien sûr les verbalisations en cours d'action s'il y en avait.

- C'est là qu'il utilise son cadre théorique sur les registres pour inférer le fonctionnement intellectuel des sujets observés à partir des indicateurs observables. Là aussi, interpréter les conduites est une chose mais il veut aussi prendre en compte l'organisation de la conduite. Pour cela, il s'appuie sur « les dimensions de l'équilibration » chez Piaget (1957) en n'en prenant que deux : le champ des possibles permis par le registre utilisé et le champ temporel (anticipation, rétro actions …)

- Il observe des sujets toujours impliqués dans une tâche.

- Du fait de l'utilisation de la pluralité des registres de fonctionnement cognitifs, il révolutionne l'interprétation des erreurs ou difficultés rencontrées par le sujet agissant. Pour lui, toute réponse a une cohérence et au lieu d'en parler de façon négative en termes d'écart au résultat attendu, il en parle de façon positive en repérant le registre auquel elle renvoie (influence de Noizet quand il était sur Aix). Il parle donc de diagnostic, essentiel avant toute remédiation. C'est ce point-là qui fut le détonateur pour nous pédagogues.

Comme il commence à être connu par ses écrits sur la tâche, les algorithmes et les registres de fonctionnement, il est très vite sollicité par des équipes de terrain sur des situations professionnelles. C'est une équipe d'enseignants de géographie du lycée de Sèvres qui lui organise un séminaire sur la théorie de Landa (algorithmes) et qui collaborent ensuite avec lui sur une recherche.

Il se trouve que de nombreux praticiens sont sortis des limites du béhaviorisme pour s'intéresser au sujet dans ce qu'il vit en situation. Pour Pierre, ils étaient en avance sur les psychologues et les philosophes pour réfléchir sur la subjectivité, mais ne savaient pas comment procéder, d'où son implication de chercheur.

Il se laisse porter par les différentes demandes de terrain qui lui sont adressées. Chaque collaboration de recherche-action donne lieu à un article qui rend compte de l'expérimentation. Plusieurs sont publiés en 1985.

Il mène avec ces praticiens de véritables plans d'expériences et développe une méthodologie très rigoureuse :

- Il retranscrit les enregistrements vidéo en protocoles écrits ainsi que tout ce qui se rattache à la tâche. Cette traduction se fait par un codage, ce qui lui permet par la suite de faire une comparaison avec l'analyse à priori et d'établir des pourcentages des différents cas observés.

- Puis vient un premier niveau de description où il découpe l'ensemble de la démarche d'exécution de la tâche en phases principales par rapport à un sous but donné (Cf. la tarte aux pommes).

- Ensuite vient un deuxième niveau de description où il procède à un découpage en comportements élémentaires ou actions du sujet (actions matérielles, de lectures ou prises d'informations). Là émerge le terme de fragmentation de l'action.

La pluralité des registres de fonctionnement cognitif

Pierre est centré sur les actions du sujet agissant.

Il construit ce modèle de fonctionnement cognitif chez l'adulte à partir des travaux de Piaget, avec la collaboration de sa collègue de laboratoire, Annie Weil-Fassina.

Cette application de la théorie de Piaget s'est faite avec l'étude de la mise au point de l'oscilloscope cathodique dans le cadre de l'AFPA, repris ensuite dans sa thèse.

Il s'agit d'un modèle de l'architecture de l'intelligence adulte avec des critères de l'analyse de la conduite. Les différents systèmes de cette architecture correspondent aux étapes de la genèse. Pierre en formule quatre : l'agi ou sensori-moteur/ figural ou pré-opératoire / opératoire concret / opératoire formel.

Le passage d'un registre au suivant ouvre un nouveau champ de possibles au sujet. Contrairement à Piaget, Pierre ne les hiérarchise pas car après la genèse chez l'enfant, l'adulte dispose de tous les registres. D'où aussi la notion de micro-genèse dans l'exécution d'une nouvelle tâche. Le registre le plus élaboré est le plus couteux et donc pas toujours nécessaire, il n'est aussi, pas le plus spontané.

Il part donc des conduites observées pour inférer le registre mobilisé qui constitue un diagnostic afin de penser ensuite une remédiation.

Sa théorie des registres n'est pas seulement une transposition des stades de Piaget car le fonctionnement cognitif de l'adulte pose quelques questions différentes par rapport au fonctionnement de l'enfant et de la genèse du stade le plus élaboré.

Pierre a aussi fait des stages de formation à l'utilisation de cette théorie.

Cet outil va lui permettre, tout au long de cette période de dépasser le directement visible.

LES REGISTRES DE FONCTIONNEMENT COGNITIFS de P. VERMERSCH

Registres	Stades de Piaget	Caractéristiques
AGI	Sensori moteur	Plus spontanés et disponibles Champ des possibles réduit
FIGURAL	Pré-opératoire	
CONCRET	Opératoire concret	
FORMEL	Opératoire formel	Plus difficiles à mettre en œuvre. Plus fragiles et coûteux. Champ des possibles étendus

Donc en résumé, en 1985, Pierre est en rupture avec la démarche de recherche expérimentale, non en s'opposant mais il pose sa démarche exploratoire et de description comme complémentaire, et comme un préalable. Il y a aussi le débat entre le laboratoire et le terrain !

Par rapport à lui, ses collègues disposent de peu de moyens pour mettre en jeu l'observation en situation. Il travaille encore en 3ème personne avec la méthodologie décrite assez complexe et longue et collabore à de nombreuses actions avec des praticiens.

La deuxième période 1985 - 1990.

Je démarre cette étape en 85, car c'est le moment où Pierre commence à transposer ce qu'il a appris dans le monde de la psychothérapie dans ses activités de recherche. Mais la construction de ces compétences personnelles et particulières commence bien avant cette date.

Dès sa jeunesse il développe une activité de pratique spirituelle qu'il va poursuivre ensuite jusqu'en 80, avec différents groupes, toujours laïques. Elle lui permet d'acquérir de précieuses compétences sur l'observation et la mise en mots de son vécu, sur l'écoute des autres, la discrimination de la parole authentique…

Puis en 1980, il démarre une psychothérapie pour des raisons personnelles. L'intérêt qu'elle suscite en lui, l'entraîne vers la formation. Il devient psychothérapeute, anime des groupes puis exerce personnellement.

Puis il se forme à la PNL et à l'hypnose Ericksonnienne.

Quant à la psychanalyse, il la délaisse du fait de sa centration sur l'affectivité et il prendra toujours soin de distinguer le domaine de l'action de celui des états internes.

Avec ces dernières expériences il se forge de nouvelles compétences, inhabituelles pour un chercheur. A celles de formateur et d'animateur qu'il a acquis avec l'Aïkido, viennent s'en ajouter d'autres :

- il gagne en liberté pour se poser tel qu'il est sans camouflage devant un groupe.

- il anime de longs feed-back,

- fait travailler chacun de façon indirecte,

- se fait une véritable formation pratique à la fois relationnelle et langagière

- et surtout apprend à accompagner pour accéder aux souvenirs enfouis du sujet. Ces points mériteraient de plus grands développements…

Il est toujours animé, dans ses activités de recherche, par l'envie d'en apprendre plus du sujet lui-même et d'aller au-delà des inférences qu'il fait actuellement sur les conduites observées.

Les nombreuses compétences qu'il s'est forgé dans ces expériences parallèles, font défaut aux autres chercheurs. Il est surpris par exemple, des effets que ses questionnements produisent. Il obtient des descriptions très détaillées, ce qui était complètement inhabituel, à l'opposé de ce qui est connu à ce moment-là de la mémoire et impossible aux yeux de la psychologie expérimentale.

Et donc c'est vers 1985 qu'il ose exploiter en recherche, des savoirs et savoirs faire, jusque-là réservés au domaine de la thérapie.

En parallèle, Pierre avait commencé avec de nombreuses lectures à s'attaquer à l'interdit de l'introspection qui dure depuis un siècle. A la différence de beaucoup d'autres qui s'y sont cassés les dents, Pierre a l'expérience personnelle de l'introspection et les outils pour y parvenir.

En fait, pour lui, cet interdit cache des incompétences et surtout un fort dogmatisme afin de garder le contrôle !

Les universités de Marseilleveyre

Une chose est de commencer à exploiter ces nouveaux outils en situation de recherche, autre chose va être de les transmettre. La première occasion lui est donnée en 1986 où il est amené à animer un atelier dans une Université d'été sur l'évaluation formatrice avec Josette Nunziatti, professeur de Lettres à Marseille, Jean-Jacques Bonniol, Enseignant en Sciences de l'Education à Aix.

Dans l'enseignement, c'est l'époque de la pédagogie par objectifs, ce qui positionne les enseignants sur le projet et la programmation.

Avec ma petite équipe à Montpellier, nous étions dans la démarche réflexive avec retour sur ses actions et donc plus sur les bilans que sur les préparations. Dans cette Université d'été, il s'agit de mettre la focale sur l'activité de l'élève avec ses propres boucles de régulation avant de penser à une remédiation.

Je participe avec enthousiasme à cette Université y entraînant quelques camarades et collègues.

Que fait Pierre ? Il propose une tâche aux stagiaires, un résumé d'un texte de Piaget, puis en petits groupes, ils doivent rendre compte du comment ils s'y sont pris, des difficultés rencontrées et comment ils les ont dépassées. Suit bien sûr un long feed-back avec tout le groupe et là, les stagiaires sont ébahis car Pierre questionne de telle façon qu'ils découvrent des informations qu'ils ne soupçonnaient pas !

Pierre reconduit sa participation à cette université pendant 3 ans. En 88, il me demande de venir l'observer dans cet atelier. J'y suis allée sans avoir vraiment compris sa demande et commençais ainsi ma formation à l'explicitation.

En 88, sa démarche est plus précise et plus structurée. Il suit toujours le même dispositif avec une tâche support suivie d'un questionnement en petits groupes de 3. Il ne demande pas seulement aux stagiaires de parler sur comment ils s'y sont pris, il appuie sur le fait de décrire et donne la trame de son questionnement, inspiré du méta-modèle de la PNL.

Il articule sa démarche autour de 3 axes :

- un préalable est d'établir et de conserver la relation avec le sujet.
- la formulation des questions.
- la conduite de l'entretien.

CANEVAS, GUIDE POUR LA FORMULATION DES QUESTIONS en 1988.

EVITER LES QUESTIONS A BASE RATIONNELLE, EXPLICATIVES	Donc… pourquoi… Que penses-tu…
EVITER LES QUESTIONS A CHOIX	Inductrices de réponses en oui, non… Ne pas confronter l'interviewé à son propre modèle

RECENTRER LA PERSONNE SUR SA PROPRE EXPÉRIENCE	Demander plus d'informations en reprenant ses formulations… en cernant l'implicite
DES QUESTIONS QUI APPELLENT UNE DESCRIPTION	Des questions qui renvoient à sa sensorialité du moment : qu'est-ce que tu perçois et non qu'est-ce que tu comprends…
CONTOURNER LES DÉNÉGATIONS	Le déni masque l'existant
REPÉRER LES OMISSIONS, LES GÉNÉRALISATIONS, LES NOMINALISATIONS	Repérer ce qui manque (analyse de la tâche)… Faire creuser… ramener à l'expérience singulière…
CONCLUSION : FAIRE DÉCRIRE, SE DÉCENTRER	

Il ne donne pas de modèle mais juste un fil directeur.

Les plus grosses difficultés des stagiaires sont de ne pas chercher ce qui les intéresse et ne pas projeter leur propre modèle.

C'est là que Pierre teste pour la première fois, la transmission de sa démarche. C'est une première formation à l'entretien d'explicitation, même si ce nom ne lui était pas encore donné.

Nous voyons là, le dispositif qui servira aux stages de formation ultérieurs.

Il choisit le titre « l'entretien d'explicitation » pour le donner aux stages qu'il va animer ensuite.

Il poursuit avec de vrais stages de formation à l'entretien d'explicitation avec différentes institutions comme l'AFPA, des MAFPEN, IREM, CAFOC puis EDF. Ils lui permettent d'affuter ses outils et ses techniques qu'il va progressivement systématiser jusqu'à l'écriture de son livre en 93.

En 1988/89, côté recherche, Pierre participe à plusieurs colloques et sort plusieurs publications sur les connaissances non conscientes du sujet.

Or à cette époque, tous les interviews sollicitent la rationalité, l'explication ce qui est tout à fait contraire à l'émergence de ces connaissances non conscientes. Dire que le « non conscientisé » n'est pas encore inséré dans un cadre rationnel, explicatif mais simplement inscrit dans le déroulement de l'action, est une formulation relativement nouvelle.

Toujours en 89, Pierre est sollicité pour participer à une commission sur « les bas niveaux de qualification ». De là est né un groupe de travail, rassemblant des chercheurs, des universitaires et des praticiens qui s'est régulièrement réuni sur Paris et dont je faisais partie.

En mai 89 il rédige un projet de recherche, au nom de son laboratoire sur ce thème. Il l'intitule « création d'un groupe d'étude sur le thème « Explicitation et prise de conscience ». Il y mentionne « la formation des membres aux techniques d'explicitation et aussi à différentes techniques pouvant favoriser l'aide à l'explicitation » Ce seront les stages de Nice.

Ciuq mois après, il présente un autre projet pour étendre le sujet à la formation professionnelle qualifiée et aux ateliers de bilans professionnels ». Il signale qu'il « s'inscrit dans le cadre de l'ergonomie cognitive» et l'appelle « Prise de conscience et Explicitation ».

C'est là que je rencontrais Pierre-André, Maryse, Nadine, Joëlle et d'autres…

Le virage est pris. Ce groupe rassemble une vingtaine de personnes appartenant à diverses institutions.

Pierre devait rédiger tous les ans le programme de travail et un bilan. Les participants étaient redevables de deux tâches dans l'année, présenter un Ede transcrit avec la vidéo et faire un compte rendu de l'une des demi-journées d'étude.

C'est ainsi que le sigle Grex apparaît en 1990. Des crédits alloués par le ministère permettaient de couvrir les frais de déplacement des participants. Ce dispositif dura deux ans, puis le ministère supprima les crédits et Pierre reprenant sa liberté poursuit avec une partie des participants en créant l'association Grex.

Cette deuxième étape 85-90, se marque par le fait que Pierre a articulé ce qu'il a vécu au plan professionnel avec ce qu'il a vécu au plan personnel et a abouti à la construction d'un nouvel outil : l'entretien d'explicitation qui sera l'escabeau pour aller vers les confitures. Il a introduit l'introspection, sans la nommer. Il peut accéder à la subjectivité du sujet, aux souvenirs enfouis du sujet, relatifs à ses actions et donc à la parole en première personne. Il reste focalisé sur l'action du sujet. Il a un groupe de travail très diversifié pour expérimenter l'outil.

Pour finir, je dirais que Pierre a été profondément un chercheur, un créateur, un bricoleur et toujours un électron libre. Ouvert, disponible, à l'écoute autant des personnes que des faits et de lui-même et il ne pouvait que partir dans des explorations, toujours dans l'ouverture et la recherche de limites.

Il s'est laissé façonné par la vie, toujours dans une posture de confiance et d'accueil

Il a toujours saisi les opportunités qui se présentaient à lui et disposait d'une capacité de travail énorme.

Le lâcher-prise et le laisser venir étaient permanent chez lui. Sans parler de sa bienveillance à l'égard de ses formés et collaborateurs.

Bibliographie

- Vermersch, P. (1976). « Une approche de la régulation chez l'adulte. Registre de fonctionnement, déséquilibre transitoire et microgénèse. Un exemple : l'analyse expérimentale de l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope cathodique. » Thèse de 3ème cycle.

- Vermersch, P. (1977). « Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement.» Bulletin de Psychologie XXXIII (343) p. 179-187.

- Vermersch, P. (1978). « Une problématique théorique en psychologie du travail. Essais d'application de la théorie opératoire de J. Piaget à l'analyse du fonctionnement cognitif. » Travail Humain 2 (41) p.265-278.

- Vermersch, P. (1979). « Une application de la théorie opératoire de l'intelligence aux problèmes de formation. » Education Permanente (51).

- Vermersch,P. (1979). « Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour abalyser le fonctionnement cognitif de l'adulte ? Théorie. Opératoire de l'intelligence et registre de fonctionnement. » Cahiers de Psychologie 22 p. 59-74.

- Vermersch, P. (1980). « Opérations élémentaires et planification de l'action : réemploi des acquis professionnels dans une tâche de dessin technique. » Bulletin de psychologie XXXIII (344) p. 389-398.

- Vermersch, P. (1984). « l'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif ». Psychologie Française 29 p. 297-302

- Vermersch, P. et A. Weill-Fassina (1985). « Les registres de fonctionnement cognitifs : application à l'étude des conduites de lecture et d'écriture du dessin technique élémentaire. » Le travail Humain 48 (4) p. 331-340.

- Vermersch,P. (1985). « Données d'observation sur l'utilistaion d'une consigne écrite : l'atomisation de l'action. » Travail Humain (401) p. 55-62.

- Weil-Fassina, A. et Vermersch, P. (1985). «Un diagnostic opératoire dans des tâches élémentaires de forme en dessin industriel : les cohérences des modalités de fonctionnement. » Le Travail Humain (48) p. 341-358.

- Martinez, C. (1886 et 1988) Notes personnelles des Universités d'été de Marseilleveyre avec Josette Nunziatti, J.J Bonniol, P. Vermersch.

- Vermersch, P. (1988). « L'accès aux connaissances inconscientes de l'opérateur est-il possible ? » Document du laboratoire de psychologie du travail.

- Vermersch, P. (1988). « Comment faites-vous ? L'accès aux connaissances inconscientes de l'opérateur est-il possible ? » Actes du 5ème colloque de l'APTLP.

- Vermersch, P. (1989). « Langage et accès aux connaissances implicites de l'opérateur.» Actes du colloque interdisciplinaire « Travail et Pratiques langagières.» Paris. PIRTTEM-CNRS.

-Vermersch,P. (1989). « Réflexions sur le statut des connaissances non conscientes chez l'opérateur. » 1ères journées de psychologie du travail, ergonomie et pathologie du travail. »

- Vermersch, P. (1989). Projet de groupe de recherche : « Explicitation et Prise de conscience ». Laboratoire de Psychologie du Travail de l'EPHE.

Vermersch, P. (janvier 2020). « Autobiographie. Les années 70, installation dans la recherche,découverte de la psychothérapie, changements de vie. » Revue Expliciter n° 125.

Vermersch, P. (Mars 2020). « Les années 80 et les débuts de l'explicitation. » Revue Expliciter n° 126.

Trente ans de recherche au GREX (1990-2020), sous la direction de Pierre Vermersch

Maryse Maurel

État des choses en psychologie à la fin des années 80

Claudine vient de décrire l'état des choses en psychologie à la fin des années 80. C'est la domination du behaviourisme et de la psychologie expérimentale.

Ma rencontre avec Pierre, le début de l'aventure

Je commence l'histoire le 6 novembre 1989, le jour où j'ai rencontré Pierre pour la première fois. C'était à Nice, au séminaire du GECO, animé par François Léonard. Nous étudions plus particulièrement les erreurs des collégiens en algèbre élémentaire, et nous cherchions un moyen pour comprendre ce que faisaient les élèves pour produire ces erreurs. Les outils et techniques que nous présenta Pierre nous en donnaient la possibilité. François et Pierre avaient fait leurs études de psychologie ensemble à l'université d'Aix-en-Provence, et ils s'étaient retrouvés récemment dans une réunion à Paris. D'où l'invitation, d'où la venue de Pierre à Nice pour nous présenter l'entretien d'explicitation qu'il venait de développer.

Le GECO travaillait à partir des erreurs en leur donnant un statut de connaissances particulières, comme Pierre, et le GECO faisait l'hypothèse de la cohérence interne du sujet (nous disions que « les élèves ne font pas n'importe quoi »), comme Pierre. Ce n'est pas étonnant si l'on sait que François et Pierre ont eu, à Aix, le même professeur Noizet. Ils partageaient le même intérêt pour le primat de l'intrinsèque selon lequel, « […] ce n'est pas parce que cette action est une erreur qu'elle n'a pas une organisation, une intelligibilité. Et mettre à jour la cohérence de l'engendrement d'une erreur, c'est comprendre comment elle s'est développée et pouvoir peut-être la corriger avec précision. » (Expliciter 123, pp.20-21).

S'ouvre alors une période de collaboration entre Pierre Vermersch, Catherine Le Hir et les membres du GECO, qui organiseront conjointement le stage de Nice (en 1990, deux fois trois jours et une fois quatre jours) et qui participeront au programme de recherche que prépare Pierre. Ce premier stage offrait une initiation à la PNL. L'idée de Pierre et de Catherine était de nous demander ensuite de décrire, avec l'explicitation, nos vécus de PNL pour en comprendre le fonctionnement. Je me réfère à des explications orales données par Pierre en 1975, rapportées dans Expliciter 75, p. 4 : « Pierre a précisé que, dans le stage de Nice, il ne s'agissait pas d'une formation à la PNL mais de tirer de la PNL des techniques à expérimenter. Pierre m'a rappelé récemment que l'idée était de se donner comme objets d'étude ce qui se passait dans les

exercices. ». Dans la foulée du stage de Nice, le GECO utilise l'entretien d'explicitation pour comprendre les erreurs des élèves en algèbre élémentaire dans des entretiens de recherche, courts, rétroactifs, hors classe. Le but est d'élucider la conduite d'un sujet au cours de la réalisation d'une tâche, d'en comprendre l'engendrement causal pour accéder à l'état de ses connaissances et proposer une remédiation ciblée.

Je vous renvoie à ce texte d'Expliciter 123, p. 20, où Pierre affirme que ce qui lui revient comme important, comme s'enracinant dans ces trois années de formation à l'université de psychologie d'Aix-en-Provence, « ce sont essentiellement des directions épistémologiques privilégiées, aussi bien positives, auxquelles je vais adhérer profondément, que négatives, que je vais rejeter délibérément comme étant à éviter à tout prix ».

1/ Le primat de l'intrinsèque,

2/ L'idée de la méthode comparative,

3/ L'apport de l'épistémologie génétique et de Piaget,

4/ La stérilité de la psychologie expérimentale

Période MRT

Pierre crée un groupe de recherche sur l'explicitation (Groupe "Prise de conscience et explicitation ») financé par le Ministère de la Recherche et de la Technologie (MRT). Des principes de fonctionnement sont établis et appliqués dès le début :

- Feuille de convocation avant chaque réunion,
- Compte-rendu de la journée de travail (dès le départ volonté de garder des traces).
- Organisation de stages de formation, stages Nice, AFPA (Rhône Alpes, Lyon, Marseille), formateurs ARL de Nancy, IUFM Versailles/Cergy Pontoise, MAFPEN et IREM de Lyon, MAFPEN de Grenoble, Hôpital Universitaire InterCantonnal de Genève (Unité spécialisée de traitement et d'enseignement pour diabétiques).

La première convocation commence par :

« Je propose que l'on fasse une première réunion à Paris le lundi 29 janvier, à 10h, au 41 rue Gay Lussac, quatrième étage, salle 66. [...] Cette réunion pourrait être consacrée à un premier débat sur les intérêts spécifiques des uns et des autres, et sur les directions de recherches qui pourront être approfondies en relation avec l'explicitation et la prise de conscience. […] »

Notons la présence, dès le début d'une volonté affichée de faire du GREX un groupe de recherche et de garder des traces de son activité.

Création du GREX et dispositifs mis en place en 1992

Le fonctionnement du groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience (nommée GREX suite à un concours interne de choix du nom) se termine en 1992 par :

- L'écriture d'un rapport d'activités par Pierre,
- Le non renouvellement de la subvention,

- La création de l'association GREX, par Pierre Vermersch et Catherine Le Hir (volonté de travailler de façon indépendante et libre, hors des courants dominants de la psychologie).

Dans le bilan du rapport MRT, Pierre écrit :

« L'explicitation comme thème de recherche s'inscrit dans un choix épistémologique délibéré : prendre en compte le point de vue du sujet et s'intéresser à la cognition subjective.~»

Le point de vue en première (et en deuxième personne) est donc un point de vue fondateur du travail de recherche au GREX.

Dispositifs mis en place dès 1992

Organisation de stages de formation,

Certification des formateurs,

Cinq séminaires par an à Paris,

Création d'un journal GREX Info (quatre pages) envoyé avant chaque séminaire.

Installer la pratique d'une introspection « réglée »

La création de l'entretien d'explicitation est la conséquence de plusieurs transgressions et rejets :

1/ Transgresser l'interdit de l'introspection

« Plutôt que de déclarer a priori la cognition subjective non étudiable scientifiquement, la question qui sera posée : savoir à quelles conditions peut-on l'étudier objectivement ? ».

La revendication d'une démarche scientifique est clairement annoncée.

2/ Rejeter la méthode et les résultats de toutes les études de psychologie expérimentale sur la mémoire.

Pierre fait le choix d'aider la remémoration par l'accompagnement vers l'évocation, en invoquant des madeleines à la demande.

3/ Contester la posture cartésienne

Voir l'exposé de Frédéric Borde.

Cette posture est annoncée dans GREX Info 13 en février 1996 par :

« Nécessité d'une rupture épistémologique

- *vivre l'expérience subjective est spontané, sans préalables ni conditions*

- *décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise. »*

Dès sa création, le GREX a pour objectif de construire cette expertise.

4/ Rompre avec les méthodes de la psychologie expérimentale

Dans Expliciter 123, p.25, Pierre écrit :

« […] on pourra toujours se poser la question, à propos de n'importe quelle action finalisée (tâche professionnelle, exercices scolaires, entrainement sportif ou musical, etc.) de savoir comment s'est faite l'organisation de l'action, comment les prises d'informations, les décisions préalables, les décisions au fur et à mesure, sont prises. Trouver les instruments

méthodologiques pour renseigner ces questions et les repères théoriques pour les comprendre va occuper le reste de ma vie de chercheur. »

Dans l'introduction de son livre Explicitation et phénoménologie, il écrit à la page 5 :

« Créer l'entretien d'explicitation a d'abord été une manière de répondre à un besoin de chercheur, … : accéder à l'expérience du sujet pour construire une psychologie qui soit aussi fondée sur la prise en compte de la subjectivité, et pas seulement du comportement. »

Comment repousser les limites d'une introspection « réglée » ?

Dès le début :

- Dépasser la conscience réfléchie (Husserl, Piaget, Sartre)
- Dépasser le niveau de détail : la fragmentation.
- Dépasser la qualification pauvre : l'expansion des qualités, questionner les « on », le « en général », les critères d'évaluation, avec, éventuellement, l'aide des sous-modalités sensorielles.
- Dépasser l'écoute de ce qui se dit pour entendre ce qui manque : écoute étayée par l'analyse de la tâche (l'écoute en creux).
- Dépasser l'acceptation indifférenciée de tous les types de discours en distinguant les différents domaines de verbalisation, et se centrer sur l'action.

Puis s'ajouteront :

- Dépassement par les techniques de dissociation et de changements de point de vue, vers 2011.
- Dépassement par la prise en compte des multiples instances.
- Dépassement par la prise en compte du Potentiel ou inconscient phénoménologique, des niveaux de description (sentiment intellectuel, N3 et N4), vers 2014, pour rendre fonctionnelle en entretien l'idée de sentiment intellectuel emprunté aux psychologues de la fin du dix-neuvième siècle et du début du vingtième.
- N'oublions pas l'auto-explicitation, qui permet une posture radicale du point de vue en première personne (premier stage, Paris, décembre 2006).

Trois remarques importantes :

1/ Dans l'étude de la subjectivité, il y a globalement deux postures, historiquement antagonistes : une posture existentielle privilégiant le sens de l'expérience et une posture cognitive privilégiant l'exécution des actes finalisés et productifs.

2/ L'entretien d'explicitation a pour objectif de reconstituer la chronologie du déroulement de cette conduite, dans le but d'en élucider l'engendrement, de comprendre de manière précise comment le sujet est passé du début (de l'ante début) au résultat final, ou à la décision de s'arrêter.

3/ En aucun cas, l'entretien d'explicitation n'est un outil d'aide au changement ou de remédiation même si, involontairement, il a des effets transformatifs, ne serait-ce que par le fait

que le sujet apprend à s'auto-informer sur ce qu'il a réellement fait. Toutefois, cet entretien permet de poser un diagnostic, prélude à une intervention ciblée.

La fondation théorique de l'entretien d'explicitation

Ce qui précède concerne le perfectionnement de l'outil entretien d'explicitation.

Parallèlement au travail de perfectionnement de l'outil qui se poursuit, Pierre ouvre le chantier de la fondation théorique de l'outil, par le virage du changement de statut de l'entretien d'explicitation : il passe d'outil de recherche à objet de recherche, pour construire une théorie de l'explicitation, la psycho-phénoménologie. (annonce faite oralement en 1993, par écrit dans GREX Info 13, en février1996)

Le projet de recherche de Pierre et du GREX s'oriente alors vers deux voies :

- L'exploration des actes de conscience (les « confitures » dont l'entretien d'explicitation est « l'escabeau » pour les atteindre, voir GREX Info 13 p. 1),
- Une théorie de l'explicitation (la psycho-phénoménologie).

Les emprunts à Husserl

Pierre lit Husserl et lui emprunte des concepts comme les modalités de la conscience, la passivité, l'intention éveillante, l'inconscient phénoménologique, la structure tripartite de la conscience. Ce thème demanderait un développement important, que je ne peux faire ici.

D'où l'idée de structurer, *a posteriori*, le travail du GREX selon celui des trois pôles de la conscience qui est exploré, en distinguant le contenu de la visée et l'acte de visée.

ego ——> acte——> contenu

Une incise méthodologique, la création du dispositif (V1, V2, V3)

Pierre a beaucoup lu et étudié les travaux issus de l'introspection expérimentale du début du vingtième siècle (Binet, Burloud, école de Würsbourg, Titchener, Watt). Pour ces chercheurs, l'acte d'introspection n'était pas un objet d'étude. Ils ont utilisé l'introspection sans faire la théorie de l'introspection. Pierre a entrepris d'étudier l'introspection avec les outils de l'introspection. Pour le faire, il a créé le dispositif (V1, V2, V3), dont on trouve une première mention en mars 1996 dans GREX Info 14, p. 5, et qui est présenté dans une forme plus achevée dans Expliciter 66, p. 33. Dans nos séminaires expérientiels, nous menons deux entretiens successifs correspondant à trois vécus successifs différents : 1) un premier entretien V2 porte sur le vécu de référence V1. 2) un deuxième entretien V3 est mené pour que l'interviewé évoque V2 et en décrive les actes de conscience. « Le perfectionnement de l'introspection passe par sa pratique réelle (V2) puis par l'étude de cette pratique (V3) où l'on prend comme objets d'étude les actes de l'introspection, les actes de la méthode ». (Expliciter n°69, pp. 11-12)

La compréhension et la pratique de ce dispositif a été pour nous un véritable obstacle épistémologique à franchir (au sens de Bachelard). Toutefois, cette découverte et son utilisation ont permis une pratique réglée d'exploration très productive.

En parallèle à la construction de l'outil, nous poursuivons nos explorations.

- De 1993 à environ 1995,

nous explorons le pôle noématique, en poussant la description d'un vécu spécifié, centré sur l'action, jusqu'au niveau de détail utile.

- *À partir de 1995,*

nous cherchons à décrire le pôle noétique, en explorant les actes de conscience et en perfectionnant le dispositif (V1, V2, V3).

- *À partir de 2010,*

nous cherchons à documenter le pôle égoïque, à travers dissociation, déplacements, agentivité, personnages, parties de moi, etc.

Les derniers travaux de Pierre ont porté :

- sur une méthodologie d'accès aux actes de l'inconscient (le fonctionnement actif, productif, orienté, adapté, finalisé, de notre cognition organique, non pilotée de façon consciente) pour accéder à l'intelligibilité de la conduite d'un sujet,
- et sur la régulation de l'action (pôles noétique et égoïque, qu'est-ce que je fais ? qui de moi le fait ?).

Quels sont les dispositifs institutionnels qui nous ont permis d'accompagner Pierre dans ses travaux ?

Les trois « piliers » du GREX sont en place dès le début,

- le séminaire, suite des réunions du temps du MRT, cinq par an, puis quatre,
- le journal, d'abord une feuille de convocation au séminaire, puis dès la création de l'association GREX, un quatre-pages nommé GREX Info, puis Expliciter,
- l'université d'été, elle fut d'abord inexistante, puis il y eut des rencontres d'été sur le contenu des stages à partir de 1993, puis une demi-journée d'expérientiel, puis deux jours à partir de 1995, puis tout le séjour à partir de 1998. Aujourd'hui, notre Université d'Été dure cinq jours. Nous y recueillons des données autour d'un thème de recherche, d'où sont issues certains articles publiés dans Expliciter et discutés au séminaire.

Pour résumer ce survol historique rapide

- Pierre a créé le groupe GREX en 1992 avec Catherine Le Hir.
- Lui a donné une direction de recherche, le seul but étant de repousser sans cesse les limites de l'introspection descriptive.
- A alimenté les recherches par sa créativité, ses connaissances, ses pratiques et ses lectures.
- A créé des dispositifs de recherche, les trois piliers, et des méthodologies (fondamentaux de l'explicitation, (V1, V2, V3), dissociation, niveaux de description (N1, N2, N3, N4) et mise à jour de schèmes de conduite), qui ont permis l'étude de l'évocation, de l'attention, de l'effet des relances sur A, de la mise en place d'un dissocié, et l'intelligibilité de la conduite quand les actes sont au niveau de l'inconscient.

- A emprunté des ressources à plusieurs domaines, phénoménologie, psychologie, pratiques de type psychothérapeutiques, aïkido et spiritualité.

- Est toujours resté piagétien, même si le démontrer demanderait plus d'espace que ce dont je dispose ici. Frédéric Borde et Claudine Martinez ont commencé ce travail.

- A créé la psycho-phénoménologie pour construire une théorie de l'explicitation,

- Nous a appris, au fil de ces trente années, à pratiquer d'innombrables exercices de soi et s'est posé la question « Qu'est-ce que ça nous apprend sur les propriétés de la subjectivité que de pouvoir réaliser ces pratiques ? », dans Expliciter 122, p. 22.

- A toujours privilégié l'ouverture et le besoin, pas la certitude, les garanties de succès, ou de pertinence.

Pour Pierre, pratique et recherche sont toujours entremêlées.

Chercheur au CNRS, Pierre a travaillé à plein temps sur l'exploration, rationnelle et humaniste, du « monde intérieur », en nous faisant partager sa créativité, sa persévérance, ses lectures et ses travaux.

Merci Pierre, j'ai beaucoup appris en travaillant à côté de toi.



Quels sont les fondements théoriques de l'explicitation ?

Frédéric Borde

A – Qu'est-ce qu'un fondement théorique pour une méthode ?

Un fondement théorique peut être une connaissance préalable, que l'on considère comme étant acquise, soit parce que l'on estime qu'elle a été démontrée, soit parce qu'elle fait consensus. Cette connaissance peut être présentée sous la forme d'un concept, ou bien d'une loi, mais elle peut aussi être encore à l'état d'hypothèse. Dans tous les cas, le statut de fondement d'une connaissance ou d'une hypothèse provient de sa valeur de prescription, mais aussi de justification de la *méthode* avec laquelle on construit d'autres connaissances. Pour donner deux exemples parmi une infinité de possibles : l'hypothèse des ondes gravitationnelles fonde la méthode de sa vérification, qui se concrétise avec le dispositif LIGO, ou beaucoup plus familier, la connaissance physique selon laquelle l'eau passe à l'état solide à 0° Celsius fonde la méthode pour faire des glaçons, concrétisée par le congélateur. Rechercher quels sont les fondements théoriques de l'explicitation commence donc par rappeler que l'explicitation est une *méthode* de recueil de données, qui consiste en un certain nombre de gestes, dont chacun doit pouvoir être expliqué, doit pouvoir être justifié théoriquement. Dans ce cadre-là, il est tout à fait légitime de demander « pourquoi ? » : Pourquoi fait-on un contrat d'attelage ? Pourquoi doit-on se référer à un moment spécifié ? Pourquoi l'entretien d'explicitation se focalise sur l'action, etc.

On retrouve là les deux directions du travail de P. Vermersch et du GREX : d'une part, la constitution de la méthode, consistant à développer les outils de l'explicitation, tout en cherchant constamment à identifier et dépasser leurs limites ; l'exposé de cette méthode existe sous la forme du livre *L'entretien d'explicitation*[1], paru en 1994. Et d'autre part une activité de recherche consistant à faire la théorie justifiant cette méthode, démarche que Vermersch a choisi de nommer « Psycho-phénoménologie », qui se trouve exposée dans son livre *Explicitation et phénoménologie*[2], paru en 2012.

On pourrait donc estimer que pour évaluer ces deux livres, on devrait pouvoir les mettre dans une stricte correspondance, puisque chaque élément descriptif de la méthode exposé dans le premier devrait trouver son explication théorique dans le second. Je ne sais pas si cela aurait été possible, mais, de fait ce n'est pas le cas.

---

[1] Pierre Vermersch, *L'Entretien d'explicitation,* ESF Editions, 1994.
[2] Pierre Vermersch, *Explicitation et phénoménologie*, PUF, 2012.

La cause de cela est évidemment le fait qu'une telle approche – faire correspondre les deux livres termes à termes, que l'on pourrait qualifier de praxéologie scolaire – n'était pas dans l'intention de Vermersch. Il a proposé, en 2012, un livre plus ambitieux, qui cherchait, plus qu'à justifier une méthode, à défendre un paradigme, c'est-à-dire une approche qui définisse, pour une science de la conscience, ou bien de la subjectivité, de nouveaux critères de construction des connaissances.

Cela suggère que, pour traiter du problème des fondements théoriques de l'explicitation, si l'on souhaite rendre justice (voire même rester fidèle) à cette ambition, il faut quitter le niveau de la justification des actes de B, durant la mise en œuvre d'un entretien d'explicitation, pour faire un pas en arrière, ou bien en amont, et poser la question « pourquoi même faire de l'explicitation » ? Qu'est-ce qui justifie l'emploi de cette méthode ? A quel problème est-elle une réponse ?

Evidemment, dans *Explicitation et phénoménologie*, Vermersch consacre beaucoup de pages à répondre à ces questions, mais il me semble important d'y revenir pour relever des points qui lui ont peut-être parus trop évidents et qui sont longtemps resté, pour moi, à l'état de questions.

B – Les fondements théoriques de la démarche

Si notre question n'est plus « qu'est-ce qui justifie chaque acte de B durant la conduite d'un EdE ? », mais bien « qu'est-ce qui justifie la création et la mise en œuvre de la méthode de l'explicitation ? », alors il me semble que nous devons répondre à deux questions principales : 1) à quel problème répond l'explicitation ? 2) comment l'explicitation permet-elle de dépasser le problème ?

À quel problème général répond l'explicitation

Dans son livre Explicitation et phénoménologie, Vermersch énonce son but de recherche de deux façons : d'une manière générale, il inscrit sa démarche dans le projet de permettre à la psychologie scientifique de prendre en compte, objectivement, l'expérience subjective, en utilisant une forme nouvelle d'introspection, mais il définit aussi son but de façon plus relative :

« L'enjeu est de clarifier le cadre général permettant d'étudier la subjectivité et de développer une psychophénoménologie articulée avec des pratiques (formation, enseignement, remédiation, entraînement, coaching, analyse de pratique, recueil de données, etc.), éclairant l'action des praticiens[3] ».

On aurait donc deux échelles de la démarche : une recherche plus fondamentale, qui s'attache à la subjectivité, quelle que soit sa forme, action ou autre, et une recherche appliquée, qui se rapprocherait de la psychologie du travail, ou de l'ergonomie, dont l'articulation avec les

[3] *Op. Cit.*, p. 76.

pratiques imposerait le paradigme de l'action pour l'expérience vécue. Alors, l'action serait une cible possible parmi d'autres, à laquelle Pierre aurait décidé de vouer l'explicitation.

Qu'est-ce qui motivait Vermersch dans cette constante articulation entre sa démarche de recherche et les pratiques professionnelles ?

Si l'on veut bien comprendre les raisons qui l'ont poussé à créer cette méthode, il nous faut remonter *avant* l'explicitation. Dès sa thèse, en 1976, son problème, en tant que chercheur, est d'inventer de nouveaux moyens d'observation pour mieux comprendre le processus de l'intelligence chez l'adulte. Je souligne d'ailleurs que dans le livre qu'il a co-signé avec Natalie Depraz et Francisco Varela, en 2003, *On becoming aware,* il se présente encore comme « chercheur en psychologie dont l'intérêt s'est dirigé vers le développement de méthodes d'explicitation de la *connaissance*[4] ». C'est important de le relever, car on aurait pu s'attendre à ce qu'il parle plutôt de « méthodes d'explicitation de l'action ». Qu'est-ce qui fonde le lien entre subjectivité, action et connaissance ?

On trouve ce fondement dans l'épistémologie génétique de Piaget, auquel Pierre s'est référé depuis les années 70 jusqu'à la fin de sa vie. Et quel est ce principe fondateur ? Il s'agit d'une équivalence que Piaget fait entre « intelligence » et « adaptation » [5]. Il est donc un psychologue qui comprend le développement de l'intelligence, et de la connaissance, dans le prolongement de la biologie et de la théorie de l'évolution. L'intelligence de l'organisme est directement liée à son adaptation, et donc à sa capacité de dépasser les obstacles qui s'imposent à lui dans le cours de son action. Si, en tant que psychologue, on souhaite observer le déploiement de l'intelligence, alors il faut observer un sujet en action. Mais il faut encore préciser ceci : si l'action se déroule sans encombre, c'est que le sujet a pu simplement reconnaître les éléments de la situation et agir en conséquence, c'est ce que Piaget a appelé l'*assimilation* : les outils cognitifs déployés par le sujet étaient bien adaptés. Le sujet a renforcé ses schèmes, ils se sont littéralement nourris par cette assimilation, mais il n'a pas été amené à *développer* son intelligence. Ce développement se produit par une équilibration progressive des conduites. Cela suppose que le sujet ne développe son intelligence que lorsqu'il rencontre un problème qui le déséquilibre, alors il doit modifier ses schèmes en les accommodant dans le cours de l'interaction. Le psychologue a donc intérêt d'observer l'action dans une situation problème. Piaget faisait ses expériences avec des enfants en créant les situations problèmes. Vermersch a fait un autre choix : il voulait observer des adultes dans une situation qui les motivait réellement, c'est pourquoi il a d'abord observé une situation d'apprentissage dans le contexte de l'AFPA. Il s'est donc intéressé à l'apprentissage, au travail, à l'action *parce qu*'il s'intéressait à l'intelligence et donc à l'équilibration.

---

[4] Natalie Depraz, Francisco Varela, Pierre Vermersch, *On Becoming Aware*, John Benjamins Publishing Company, 2003. Traduction française, *A l'épreuve de l'expérience*, Zeta Books, 2011, p. 19

[5] On trouvera l'exposé de la conception piagétienne de l'intelligence dans de nombreux ouvrages, notamment dans : Jean Piaget, *La Psychologie de l'intelligence,* Armand Colin, 1967.

Avec cet énoncé : « L'action est le *site* du déploiement de l'intelligence, et donc aussi le site de son observation », nous avons sans doute le fondement théorique de l'explicitation le plus profond, qui est aussi son ancrage dans une psychologie naturaliste (puisque l'intelligence y est conçue dans une perspective biologique, comme prolongement de l'organisme). Il peut paraître étonnant que ce fondement n'ait pas fait l'objet d'un article de Vermersch dans *Expliciter*, mais surtout qu'il ne soit pas exposé en tant que tel dans *Explicitation et phénoménologie*. S'il n'avait pas régulièrement réaffirmé son intérêt pour les travaux de Piaget, on pourrait même douter de cette provenance. Mais justement, il s'agit peut-être d'un cas où le fondement théorique est tellement ancien dans la sédimentation qu'il est devenu un présupposé inaperçu.

A quel problème particulier répond l'explicitation

Donc, le problème général auquel l'explicitation vient répondre est celui de l'étude de l'intelligence en cours de déploiement, c'est-à-dire l'étude de son processus, et l'action n'est pas une cible parmi d'autres, mais la cible exclusive.

Dans un premier temps, Vermersch étudie ce processus en troisième personne, avec la vidéo. Mais, au cours des années 80, le problème prend une nouvelle dimension : comment *observer* le déploiement de l'intelligence dans l'action non plus en troisième personne, de l'extérieur, mais de manière à prendre en compte le vécu du sujet, la part subjective du processus ?

Il faut le questionner, car seul le sujet peut fournir une description, *mais* une approche scientifique ne peut pas reconnaître de valeur heuristique à cette parole, c'est le thème du « rejet de l'introspection ». On pourrait penser que Vermersch ne s'est pas trouvé en accord avec ce jugement, mais c'est peut-être aller vite. On pourrait constater qu'il était tellement d'accord avec l'idée que l'on ne peut pas accorder foi à la parole descriptive *spontanée* d'un sujet qu'il a consacré ses efforts au développement d'une *méthode* qui permette d'accompagner, de guider, d'organiser cette description. En cela, on peut dire qu'il tenait une position scientifique, qui est peut-être l'héritage grec le plus ancien de la posture scientifique, qui tient sur une distinction entre une parole relevant de la *Doxa* (opinion non fondée) et celle relevant d'une *Epistémè* (opinion fondée ou connaissance)[6]. L'entretien d'explicitation veut faire passer la parole du sujet de la *doxa* à l'*épistémè.*

Le jugement avec lequel il ne s'est pas accordé est celui selon lequel la psychologie devait définitivement se passer de cette parole. Vermersch a pensé qu'il fallait relever le défi.

---

[6] Sur cette opposition doxa/épistémè, on pourra se référer à l'article : Lafrance, Y. (1982). *Les fonctions de la doxa-épistémè dans les dialogues de Platon.* Laval théologique et philosophique, 38(2), 115–135. https://doi.org/10.7202/705925ar.

Il s'est donc trouvé dans une double nécessité : défendre la possibilité de l'introspection, pour prendre en compte la part subjective de l'expérience, mais aussi affirmer l'importance d'une technique d'accompagnement, afin de lui attribuer une valeur heuristique, épistémique.

On a donc cette idée que « vivre l'action est spontané, mais décrire l'expérience subjective demande une compétence. » qui est comme la devise de l'explicitation[7].

Les obstacles

Si la description spontanée de son propre vécu par le sujet relève de la *doxa*, c'est parce qu'il y a un ou plusieurs obstacles à la description, mais quel est le fondement théorique de cet obstacle ?

On peut commencer par dire qu'il ne s'agit pas ici d'un fondement *théorique,* mais plutôt d'un constat empirique : on observe que le sujet, spontanément, donnera plutôt des explications, ou bien se contentera d'imaginer, de reconstruire son action conformément aux consignes, aux référentiels divers et variés. Bien souvent, il ne dira pas grand-chose, ou bien encore il dira qu'il ne sait pas, et rien d'autre. Ce constat pourrait suffire, pourquoi faudrait-il, à cet endroit un fondement *théorique* ?

Je pense qu'il le faut d'abord du point de vue de l'éthique, car il est important de justifier une démarche consistant à *contourner* le sujet volontaire, à faire en sorte qu'il lâche prise sur son contrôle pour laisser émerger une réponse juste, plus fidèle à l'expérience vécue. Sur un plan épistémologique, ensuite, l'enjeu peut être d'une très grande portée, puisqu'à la question kantienne « Que puis-je connaître ? », il pourrait se trouver, dans l'obstacle à la description de l'action, une limite importante concernant ce que nous pouvons connaître de notre intelligence, même si cette limite s'avère dépassable.

C – Que dit la tradition philosophique ?

De plus, cette mise en évidence d'un obstacle pour la conscience à se connaître elle-même ne semble pas s'accorder à la tradition philosophique issue de Descartes, qui était plutôt optimiste, puisqu'il avait intitulé sa deuxième méditation métaphysique : « De la nature de l'esprit humain ; et qu'il est plus aisé à connaître que le corps ». Dans un célèbre passage, Descartes constate que si l'on chauffe un morceau de cire, le faisant passer de l'état solide à l'état liquide, ce ne sont pas ses sens, la vue ou le toucher qui lui permettent d'identifier le *même corps*, mais sa pensée, qui lui permet de concevoir clairement et distinctement l'infinité des transformations possibles de la cire. Il écrit alors : « Puisque c'est une chose qui m'est à présent connue, qu'à proprement parler nous ne concevons les corps que par la faculté d'entendement qui est en nous, et non point par l'imagination ni par les sens, et que nous ne les connaissons

[7] Pierre Vermersch, *Pour une psycho-phénoménologie,* Expliciter n° 13, Février 1996, p. 1 *:* « Vivre l'expérience subjective est spontané, sans préalable ni conditions ; décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise. »

pas de ce que nous les voyons, ou que nous les touchons, mais seulement de ce que nous les concevons par la pensée, je connais évidemment qu'il n'y a rien qui me soit plus facile à connaître que mon esprit.[8] » Retenons que pour Descartes, si l'esprit, ou l'entendement est la source de la connaissance des corps, et donc des objets du monde, *alors* il se connaît lui-même encore plus facilement, c'est-à-dire d'une façon claire et distincte, sans aucun doute.

Une conception apparentée se retrouve au tournant du XXème siècle dans la philosophie de Brentano puis dans celle de Husserl, qui fut son élève.

Brentano, dans sa « Psychologie du point de vue empirique[9] », affirme par exemple que « L'intellect est entièrement intelligible et avec la plus complète intelligibilité. » Il propose de distinguer entre les « phénomènes physiques » et les « phénomènes psychiques ». Les phénomènes physiques, qui nous permettent de connaître le monde « extérieur » « sont les signes d'une réalité effective dont l'action produit leur représentation. (…) La vérité des phénomènes physiques n'est, suivant l'expression consacrée, qu'une vérité relative ». Ce n'est pas le cas pour les phénomènes psychiques : « Il en va tout autrement pour les phénomènes de la perception interne. Ceux-là sont vrais en soi. Ils sont en réalité tels qu'ils paraissent ; nous en avons pour garantie l'évidence avec laquelle ils sont perçus. » Brentano postule une fusion absolue du phénomène psychique avec sa représentation interne, et en fait le fondement de la certitude en psychologie, qui lui confère une supériorité sur les sciences naturelles, qui restent comme aveugles vis-à-vis de leur objet, dont elles sont, en quelque sorte, séparées.

Husserl propose une distinction prolongeant encore cette direction. Aux §§44 à 46 des *Idées directrices pour une phénoménologie*[10], au lieu de « phénomène physique » et « phénomène psychique », il distingue respectivement l'être du transcendant et l'être de l'immanent. Le transcendant est ce qui m'apparaît, par l'intermédiaire de la perception, en tant que monde extérieur à moi. Or, Husserl affirme que le transcendant n'est jamais donné que de façon inadéquate, par esquisses, l'objet est perçu par figurations successives, sur fond d'une indétermination qui subsiste puisque la perception ne donne jamais l'intégralité d'un objet. En revanche, l'être de l'immanent est absolu - un vécu, qui est « un être immanent, ne se donne pas par esquisses. Si je le considère, je tiens un absolu, il n'a pas de faces qui pourraient se figurer tantôt d'une façon, tantôt de l'autre. »

Même si, comme Husserl le précise, le vécu peut m'être donné dans une plus ou moins grande clarté, l'important est que « la perception immanente est indubitable », alors que la « perception transcendante est sujette au doute ». Cette idée, selon laquelle « toute perception immanente garantit nécessairement l'existence de son objet » relie directement Husserl au Descartes des *Méditations*, puisqu'il s'agit d'une réponse à sa question, qui était « de l'existence de quoi puis-je ne pas douter ? ».

[8] René Descartes, *Méditations Métaphysiques, GF Flammarion, 1979,* p.91.

[9] Franz Brentano, *Psychologie du point de vue empirique*, cité in Antonino Mazzù, *L'intériorité phénoménologique*, Mémoires des Annales de Phénoménologie, Vol. IV, 2003, p. 28-30.

[10] Edmund Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*, Tel Gallimard, 1950, p. 140-153.

On voit que, dans cette façon de penser, la difficulté de l'accès au vécu n'est pas du tout abordée. Et même, bien au contraire, dans cette filiation cartésienne, l'esprit, ou la « conscience des vécus » semble être donné absolument, c'est-à-dire que le sujet y accède immédiatement. On peut même dire que l'immédiateté est posée comme la condition nécessaire et suffisante de la connaissance, et que la question ontologique de l'*existence* de l'esprit se trouve confondue avec la question épistémologique de sa détermination, c'est-à-dire de la connaissance que je peux en avoir. Et cela peut nous étonner, car ce n'est pas parce que l'on connaît qu'une chose *existe* que l'on connaît *ce* qu'elle est, que l'on connaît ses déterminations, ce qui en ferait une condition seulement nécessaire, mais insuffisante.

D – Que dit Pierre Vermersch ?

Il me semble que Vermersch énonce sa position sur ce problème lorsqu'il écrit, dans *Explicitation et phénoménologie* :

« La plus grande difficulté est que la technicité de l'introspection est masquée, qu'elle peut passer inaperçue du fait de l'apparente facilité avec laquelle il est possible d'accéder à un minimum d'informations sur nos états, nos pensées, nos émotions, facilité qui tombe aussitôt que l'on est en projet d'en donner une véritable description et d'y accéder de manière suffisamment stable et précise. Piaget l'a remarquablement souligné, la connaissance du monde « intérieur » ne nous est pas plus donnée que celle du monde des objets ; dans les deux cas, il y a construction à partir de l'interaction entre le sujet et le monde, entre le sujet et lui-même.[11] »

Encore une fois, sur ce point crucial, Vermersch fonde son propos sur celui de Piaget, en précisant qu'il se réfère à la conclusion du *Volume III* de son *Introduction à l'épistémologie génétique*.

C'est donc dans ce texte de Piaget que nous devrions trouver l'énoncé de notre deuxième fondement théorique pour la mise en œuvre de l'explicitation. Bien qu'il ne soit pas facile d'isoler un seul énoncé de ce texte complexe, je choisis cette formule :

« Il n'y a pas d'expérience intérieure immédiate, pas plus qu'il n'y a d'expérience externe directe. Le moi ne se connaît, ou, pour mieux dire, ne s'élabore qu'au moyen des schèmes qu'il construit en fonction des objets extérieurs.[12] »

Selon Piaget, la connaissance de l'univers intérieur demande les mêmes médiations que celle de l'univers extérieur, et cette médiation est l'activité opératoire déjà mentionnée : une équilibration assurée par la coordination entre assimilation et accommodation, qui prend place dans ce que Piaget appelle ici « analyse réflexive », qui correspond avec ce qu'il exposera de « la prise de conscience ».

---

[11] *Op. Cit.*, p. 131.

[12] Jean Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique, Vol. III,* PUF, 1950, p. 285.

C'est donc cette « analyse réflexive », ou cette « prise de conscience » que l'entretien d'explicitation se charge d'organiser en tant que médiation entre le sujet et sa pensée, en se fondant sur la psychologie cognitive de Piaget et son paradigme de l'action.

E - Conclusion

J'ai donc proposé de dégager deux fondements de l'explicitation, le premier répondant à un problème général : « Pour étudier l'intelligence, il faut étudier l'action », et un second fondement répondant à un problème particulier, « pour étudier l'action, il faut mettre en place une médiation », fondements tous deux issus de la théorie piagétienne.

Je voudrais conclure par deux remarques.

La première est que la question de la médiation soulève un problème très important pour comprendre les rapports entre la philosophie et la psychologie. On a vu que de Descartes à Husserl, l'immédiateté de la sphère immanente, l'évidence intuitive de l'univers intérieur, était la garantie absolue de son être, et donc de la connaissance que l'on pouvait en avoir. Pour le psychologue Piaget, au contraire, la connaissance de l'univers intérieur n'est jamais immédiate, l'immanence ne présente ni privilège ontologique, ni privilège épistémique. Cette connaissance ne peut certainement pas prétendre à l'absolu, c'est-à-dire qu'elle assume une certaine *perte ontologique*, en affirmant que l'ego et la connaissance qu'il tire de lui-même sont construits. On voit ici un résumé de l'opposition entre une posture innéiste et une posture constructiviste, et l'on comprend pourquoi Vermersch se réclamait du constructivisme.

Ma deuxième remarque est une question : comment ce retour aux fondements de l'explicitation peut nous aider à comprendre ce qui a décidé Vermersch, malgré cette opposition, à laisser de côté, en apparence, le cadre piagétien pour s'intéresser à la phénoménologie ?

Mon hypothèse est d'abord qu'il n'a pas vraiment reconnu cette opposition. Il a toujours affirmé qu'il laissait de côté les problèmes de fondation chers à Husserl, et cela explique qu'il n'ait jamais attribué de valeur méthodique à la réduction, dont il n'a pas compris qu'elle cherchait, au contraire de l'explicitation, à *limiter* les médiations. De ce point de vue, il s'est toujours confronté à un mur, et c'est pourquoi il est problématique d'affirmer que la phénoménologie *fonde* l'explicitation. En revanche, Vermersch s'est trouvé en accord avec la phénoménologie sur l'idée que la subjectivité devait être décrite dans une certaine évidence intuitive. Il a donc pu emprunter à Husserl des concepts et du vocabulaire.

Autrement dit, il a pensé que l'on pouvait construire une médiation qui accompagne vers l'évidence intuitive. Et même si les fondements se trouvent massivement du côté de la psychologie, cette formulation le situe dans un entre-deux, entre psychologie et phénoménologie, et légitime que l'on puisse encore parler de psycho-phénoménologie.

Explicitation et « autoconfrontation explicitante » : Quel impact d'un support mnésique ?

Béatrice Cahour
Chercheure CNRS – i3 Institut Interdisciplinaire de l'Innovation - Télécom Paris IPP

1. Introduction

L'Entretien d'Explicitation (EdE) tel que Pierre Vermersch l'a développé (Vermersch 1994) se déroule sans support, avec le seul accompagnement de l'intervieweur pour aider l'interviewé à être en évocation et à décrire finement son expérience vécue.

En ergonomie et psychologie ergonomique mais aussi en sciences de l'éducation, en anthropologie ou autres disciplines, l'entretien d'autoconfrontation (soit un entretien basé sur une vidéo, ou autre trace, d'une activité de l'interviewé.e) est très utilisé, le plus souvent sans méthode précise et sans visée d'une position de parole spécifique.

Je propose de présenter ici une méthode d'entretien dite d'« *autoconfrontation explicitante* » (EdACE). « Autoconfrontation » parce qu'on utilise le support vidéo de l'activité de l'interviewé.e, et « explicitante » parce qu'elle est entièrement basée sur les techniques et principes de l'explicitation de Pierre Vermersch. Elle utilise néanmoins un support vidéo (ou autres traces de l'activité), avec plusieurs précautions qui seront précisées. (Cahour, Salembier, Zouinar, 2016; Cahour, Licoppe, Créno, 2018). Je préciserai les avantages et les inconvénients d'utiliser un support vidéo comme trace mnésique pour aider l'interviewé à se remémorer la situation visée et à retrouver son vécu ; je vais développer ce que ça transforme dans l'accès à l'expérience subjective et proposerai quelques procédures visant à limiter les écueils du support vidéo pour accéder à l'expérience vécue. Je développerai enfin les types de vécus de référence pour lesquels l'EdACE est intéressante et ceux pour lesquels l'EdE me semble plus approprié et fructueux.

2. Points de vue sur l'autoconfrontation de P.Vermersch, J.Theureau et Y.Clot

Je précise d'emblée que Pierre Vermersch était peu favorable à l'utilisation d'un support mnésique. L'ayant testé, il était gêné par l'accès contraint à son expérience subjective, je reviendrai sur ce point. Néanmoins il avait participé à un projet de recherche inter-laboratoires que je coordonnais (Projet « Elixir », Approche expérientielle des effets affectifs et cognitifs des actes interactionnels ; financé par le département STIC du CNRS, RTP 38) et lors duquel on utilisait les deux techniques, Entretien d'explicitation (EdE) suivi d'entretien d'explicitation

explicitante (EdACE). La situation étudiée était la suivante : deux femmes qui se connaissaient un peu, Agnès et Marie, voulaient acheter ensemble un cadeau à une amie commune. L'interaction était enregistrée en vidéo, Marie était dans une bijouterie, Agnès était à distance. A l'aide d'une mini-caméra tenue avec deux doigts et un lien audio, Marie montrait les vitrines à Agnès et discutait du choix avec elle, leur objectif étant d'arriver à une décision commune pour acheter, ou pas, un bijou. Il s'agit donc d'une activité à la fois visuelle (regardent ensemble les bijoux que Marie montre), communicative (elles en discutent) et mentale (elles évaluent, prennent une décision, imaginent, etc). Deux jours, après on interrogeait Agnès et Marie sur leur expérience vécue de cette interaction médiée, d'abord avec un EdE mené par Pierre, suivi par un EdACE (donc avec la vidéo en support) mené par moi-même ou Pascal Salembier. Il se trouve que les données d'EdACE étaient plus riches que celles de l'EdE et ce sont celles que j'ai analysées avec Pierre pour produire un article centré sur les mouvements socio-cognitifs et affectifs durant trois moments particuliers des échanges, les changements de vitrine (Cahour, Brassac, Vermersch & al, 2007). Il faut préciser que Pierre n'a pas remis en question ces données obtenues avec l'EdACE.

Par ailleurs le chercheur dans le domaine de l'ergonomie avec lequel Pierre Vermersch était le plus proche (ils étaient dans le même laboratoire au CNAM puis à l'IRCAM) et avec lequel il échangeait fréquemment pendant toute une période était Jacques Theureau, l'auteur de la théorie du Cours d'Action en ergonomie (Theureau 2006, 2010). Jacques Theureau s'intéresse également à l'expérience phénoménologique, en s'inspirant de Sartre plutôt, et de Pierce par ailleurs. Jacques utilise lui l'Entretien d'AutoConfrontation (EdAC) avec un support des traces de l'activité (vidéos ou autres) en utilisant les relances de l'EdE non-inductives, mais soutient que l'EdE est utile seulement quand on ne dispose pas de vidéo de l'activité (ce que je contredirai plus bas). Néanmoins leur visée du vécu phénoménologique, et non pas d'une position de parole analytique ou générale (comme c'est souvent le cas des chercheur.e.s qui utilisent l'EdAC), ainsi que leur ancrage dans les approches ergonomiques centrées sur l'activité réelle les rapprochaient. Jacques Theureau distingue d'ailleurs une autoconfrontation de niveau 1 visant la description du vécu et une autoconfrontation de niveau 2 (analytique) dans un 2è temps, et il proscrit aussi la question « pourquoi » qui amène à rationaliser. Il est par contre moins intéressé par la prise de conscience et l'accès au pré-réfléchi que Pierre Vermersch mais davantage orienté vers ce qui est immédiatement verbalisable de l'expérience vécue.

Un autre auteur qui fait référence en matière d'autoconfrontation est Yves Clot (e.g.Dubosq & Clot 2010). Il utilise des autoconfrontations dites « croisées » (deux professionnels regardent et commentent la vidéo de l'activité de l'un d'eux). Il faut clairement souligner qu'Yves Clot ne vise pas l'expérience vécue mais l'échange de points de vue sur les pratiques, la confrontation de façons de faire différentes entre des professionnels et la controverse qu'elle peut engendrer. Cette technique amène donc les participants à une réflexion analytique mais ne vise pas une position de parole incarnée et une description fine du vécu comme pour P.Vermersch ou J.Theureau. Et c'est vrai de nombreux usages de l'entretien d'autoconfrontation en ergonomie, psychologie, sociologie ou sciences de l'éducation ; la

position de parole de l'interviewé est la plupart du temps analytique, méta ou générale et non pas incarnée et centrée sur le vécu d'un moment spécifié.

3. L'autoconfrontation « explicitante »

3.1. Une méthode basée sur la psychologie phénoménologique et l'EdE

On le verra plus loin, le support des traces est intéressant pour faire expliciter certains types d'activités. J'ai donc développé un mixte de l'EdE et de l'EdAC que j'ai appelé « entretien d'autoconfrontation explicitante » (EdACE) (Cahour, Salembier, Zouinar, 2016). Il ne s'agit pas simplement d'utiliser les relances non-inductives de P.Vermersch comme le préconise J.Theureau mais bien de s'inscrire dans la perspective de la psycho-phénoménologie et de l'entretien d'explicitation, et d'ajouter le support des traces vidéo[13]. Cette inscription dans une démarche de psychologie phénoménologique (et on ajoutera psycho-ergonomie phénoménologique) implique a minima les positionnements suivants (cf Vermersch 1994, Vermersch 1999) : s'intéresser à l'expérience subjective et à l'explicitation des vécus, à la face privée à laquelle le sujet est le seul à avoir accès sur le mode expérientiel, soit le point de vue en première ou deuxième personne ; prendre en compte le niveau de ce qui apparait au sujet, donc un niveau phénoménologique, et une méthodologie permettant de s'en approcher, l'introspection (notamment aidée par un intervieweur). Est visé le niveau de ce qui est conscientisable par la personne (ou niveau phénoménologique) et qui peut être de l'ordre du pré-réfléchi au sens piagétien, avec un acte de « réfléchissement » c'est-à-dire un passage du « vécu en acte », inscrit dans l'action et pré-réfléchi, à la représentation de ce vécu par une activité « réfléchissante », puis à une verbalisation ou mise en mot de cette représentation.

Une médiation facilite l'accès à l'expérience subjective et sa verbalisation, l'entretien d'explicitation est la méthode développée par Vermersch (1994) dans cet objectif. Pour résumer à gros traits ses principes généraux, il s'agit en EdE (1) d'amener l'interviewé.e à être « en évocation » du vécu de référence (voir techniques dans Vermersch 1994), c'est-à-dire à recontacter un souvenir vivace du moment que l'on questionne, en vérifiant les indicateurs verbaux et non-verbaux de la position de parole incarnée (par opposition à une position de parole abstraite, généralisante, méta). (2) Viser la verbalisation des actions mais aussi des perceptions sensorielles, des pensées, et des émotions[14] qui ont traversé l'interviewé.e pendant le vécu de référence. (3) Questionner pour fragmenter et faire décrire finement les actions, perceptions et activités mentales vécues en situation, en relançant l'interviewé.e par des relances non-inductives (ou « vides de contenu »).

[13] Quand j'organise des formations aux « entretiens re-situants », pour des ergonomes, psychologues du travail ou autres, je forme d'abord à l'EdE pendant les ¾ du stage puis en fin de stage ¼ sur l'EdACE avec la vidéo.

[14] On questionne les émotions, sans les creuser, si c'est pertinent et si l'intervieweur se sent de les accueillir quand elles sont très négatives (cf Borde et Cahour 2022).

3.2. Mise en œuvre de l'Entretien d'Autoconfrontation Explicitante (EdACE)

L'EdACE consiste donc à conserver, autant que possible, la visée, la posture, et les principes de l'EdE en ajoutant le support des traces (vidéo le plus souvent). L'interviewé.e et l'intervieweur.e regarde ensemble la vidéo et la mettent en pause régulièrement, l'intervieweur.e relance alors pour fragmenter et faire compléter la description du vécu, comme pendant un EdE. La vidéo est donc utilisée comme une amorce au resouvenir.

La situation est d'abord *filmée du point de vue subjectif* de l'interviewé.e, en « re-situ subjectif » (Rix & Biache 2004), de sorte à ce qu'il/elle retrouve ce qu'il/elle voyait ou entendait au moment du vécu de référence.

Lors de la *consigne* initiale, l'intervieweur.e annonce la procédure, par exemple : « C'est ce qui s'est passé pour toi pendant ce moment qui m'intéresse ; on va revoir la vidéo et dès qu'il y a quelque chose qui te revient de ce moment, tu me le dis et j'arrêterai la vidéo ; je l'arrêterai aussi quand un moment m'intéresse, et je te poserai des questions pour en savoir davantage sur ton vécu du moment, c'est-à-dire tes actions, tes pensées, tes perceptions et ressentis ».

Avec le support vidéo, se pose la question des *arrêts de la vidéo*. Qui arrête la vidéo et à quel moment ? Je conseille qu'au début de l'entretien ça soit l'intervieweur.e qui ait la main sur les arrêts sur image, et qu'il/elle l'arrête (1) quand l'interviewé.e commence à parler, (2) quand l'interviewé.e a une expression non-verbale de type sourire, moue ou autre ; on relance alors de façon ouverte, par exemple « qu'est-ce qui te revient de ce moment-là ? » (3) quand un élément de la situation intéresse l'intervieweur.e. On arrête de fait très souvent, surtout si on a pu pré-sélectionner des moments de vidéo à questionner. Au fil de l'entretien il est possible que l'interviewé.e reprenne la main sur les arrêts ou que les deux se partagent les arrêts, mais au début, tant que l'interviewé.e n'a pas compris le principe de l'entretien, il vaut mieux que l'intervieweur.e gère cela, pour ne pas ajouter une tâche à l'interviewé.e.

Une fois la vidéo arrêtée, l'intervieweur.e se retrouve en situation d'EdE, avec les mêmes objectifs, le même positionnement, les mêmes précautions et techniques d'entretien.

4. Ecueils de l'autoconfrontation (même explicitante)

Il faut avant tout se départir de la croyance naïve que s'il y a un support alors les verbalisations sont plus fiables, les interviewés ne vont pas reconstruire ce qui s'est passé. Quand on vise l'accès à l'expérience vécue, il y a au moins deux difficultés qu'amène le support vidéo du fait qu'on amène une *amorce mnésique* (ou déclencheur de l'évocation) qui est *externe* à l'interviewé, on va les développer ci-après. Il s'agit en effet ici d'un éveil délibéré et provoqué par des traces, et non pas d'une mise en évocation « libre », non contrainte, comme c'est le cas avec l'EdE. La vidéo (ou autre trace) peut donner un ou des indices qui peuvent raviver la remémoration mais ce n'est pas un indice que l'on retrouve librement de façon interne.

4.1. *L'écueil d'un accès contraint et rapide au vécu de référence*

On sait que le resouvenir peut venir de l'odeur d'une madeleine ou de toute autre mode sensoriel ou émotionnel. En EdACE on a un support audio-visuel, on retrouve donc l'expérience passée par l'auditif et le visuel, or on sait bien que l'accès à l'expérience vécue peut prendre différentes formes, et pas seulement une voie auditive ou visuelle. L'accès au vécu de référence en EdACE, le resouvenir, est en quelque sorte *contraint,* et c'est ce qui gênait Pierre Vermersch, lui qui avait une telle habitude d'un accès libre à son expérience subjective. On ne laisse pas totalement le choix à l'interviewé.e de son chemin vers l'évocation…

Un autre aspect limitant de l'accès au vécu est le déploiement temporel qui, avec le support vidéo est accéléré en quelque sorte, plus rapide. Or « *la pratique de l'introspection, donc de l'activité réfléchissante, montre que le «remplissement» s'opère par étapes, sur un rythme différent de l'activité réfléchie, que des conditions sont nécessaires : suspension de l'activité habituelle, de manière à laisser un vide temporaire pour que puisse s'opérer un nouveau remplissement, accès au vécu de référence suivant une véritable présentification de la situation passée (dont le critère est la présence d'impressions sensorielles sur le mode du revécu), etc* » (Vermersch 2012 p.123). En EdACE on n'a pas forcément le temps de ce vide temporaire, de cette suspension, qui peut être remplie par le son et l'image de la vidéo.

Les citations suivantes indiquent bien les chemins différents et ouverts qui permettent de se remémorer le vécu : «… *créer la nécessité d'un accès interne en faisant spécifier le contexte et/ou faire spécifier les sous-modalités (...) il est possible de demander à la personne quand elle retrouve cette situation si elle retrouve des images visuelles ou non, à moins qu'elle ne retrouve d'abord une sensation particulière...* » (Vermersch 1994, p.65) ; « *dans la pratique de l'explicitation cherchez la madeleine !* (…) *éviter toute recherche volontaire directe du contenu à rappeler* » (Vermersch 1994, p.97).

Or en EdACE on a un déclencheur sensoriel contraint qui est d'ordre visuel et auditif, et il faut, après chaque arrêt, que l'interviewé.e se replonge dans l'évocation plus complète du pensé, du ressenti, du perçu, simultané à ce qu'il/elle voyait et entendait (et qui correspond à seulement une partie de ce qui est présenté sur la vidéo).

Comment limiter ces effets qui sont limitants pour l'accès au vécu de référence?

Il faut prendre le temps de questionner *l'ante début* du vécu de référence sans la vidéo, de sorte à remettre l'interviewé.e en évocation libre : « tu étais dans quel état d'esprit, qu'est-ce qui te revient de ce qui se passait pour toi juste avant ce moment-là? ».

Il faut également *détacher l'interviewé.e du support vidéo*. On utilise la vidéo comme une *amorce mnésique* ; on déroule un bout de vidéo puis on l'arrête et on mène un bout d'EdE : « qu'est-ce qui te revient de ce moment ? », on relance sur les différentes dimensions de l'expérience (actions, pensées, perceptions, ressentis), on fragmente etc… Si l'interviewé.e

garde le regard sur l'écran, on baisse l'écran ou il devient noir. On ne le/la laisse pas collé.e à la vidéo, on l'en détache une fois qu'elle a joué son rôle d'amorce.

*4.2. **L'écueil de l'« induction » du non-perçu pendant le vécu de référence***

En tant qu'interviewé.e en EdACE, je vais voir ou entendre sur la vidéo des éléments de la situation de référence que je n'avais pas traités. Par exemple un interviewé visionnant une réunion va pouvoir dire : « ah tiens, je n'avais pas vu que Paul levait les yeux au ciel ni capté que Marine avait dit ça ». Le fait de découvrir d'autres éléments du vécu de référence va sortir l'interviewé.e de l'évocation puisque ça ajoute des éléments non perçus pendant la situation de référence et recrée un souvenir différent avec un mélange de vécu d'origine et de nouveau traitement. Ça induit des éléments extérieurs au vécu de référence. Comment peut-on limiter ce biais ?

Il faut bien repréciser la *consigne* : « ce qui m'intéresse c'est ce que tu avais fait, perçu, pensé, ressenti à ce moment-là, en essayant donc de retrouver ce qui se passait pour toi à ce moment-là ».

Il faut *cadrer le film* selon une perspective subjective, au plus près de ce que l'interviewé voyait et entendait lors du vécu de référence. Ca ne résout pas tout mais il faut privilégier la caméra par-dessus l'épaule de l'interviewé.e (ou des lunettes caméras ou une gopro sur le torse), et éviter une vue englobant l'interviewé.e. Rix & Biache (2004) parlent d'une vue en « resitu subjectif » pour l'autoconfrontation des sports collectifs.

Il s'agit également d'être à l'écoute des *indices de reconstruction*, quand l'interviewé.e dit « je crois que, je pense que, j'ai dû faire ça, sans doute… ».

5. Les types de vécu de référence adaptés à l'EdACE

Quand est-ce que l'Entretien d'AutoConfrontation Explicitante est néanmoins intéressant ?

Au fil des recherches où j'ai utilisé l'EdE et l'EdACE, j'ai pu noter les situations où la vidéo me semblait être un support à la remémoration particulièrement intéressant. Il s'agit des situations de vécu qui se déroulent dans un *environnement dynamique*[15] *qui impacte le vécu,* et quand il est à *dominante visuelle et/ou auditive* ; par exemple des situations de réunions ou de cours interactifs avec plusieurs étudiants (on sait que la mémoire du contenu verbal est partielle), de sport d'équipe (nombreux partenaires à prendre en compte pour l'action), de recherche sur le web (micro-actions multiples sur l'écran), de choix d'un objet (regarder de nombreux objets différents dans des vitrines), de conduite automobile (charge attentionnelle

---

[15] Un « environnement dynamique » est un environnement qui évolue rapidement et de façon imprévisible.

visuelle élevée), de traversée de rue en tant que piéton (être attentif [16] aux véhicules, feux,…), etc.

Pour ce type de situations les interviewé.e.s vont retrouver davantage d'éléments avec un support vidéo que sans (on l'a vu par exemple dans l'étude ELIXIR développée plus haut). On peut aussi commencer par un EdE et utiliser le support en EdACE dans un second temps.

Quand est-ce que l'EdACE n'est pas intéressante et l'EdE préférable ? Quand le vécu de référence est à dominante mentale (ex. je lis un texte), ou à dominante sensorielle (ex. je compose ou choisis un parfum, je choisis un tissu au toucher, je goute un vin), quand le vécu est fait de sensations corporelles (ex.douleurs, sensations d'un sportif), et bien sûr quand on n'a pas pu filmer. Dans ces différents cas, le support vidéo n'apporte rien, il va même perturber le resouvenir. L'EdE peut aussi être préférable à l'EdAC pour les situations où l'on ne cherche pas la précision du vécu dans son déroulement temporel (comme on tend à la faire en recherche) mais plutôt un retour réflexif guidé par l'intérêt de l'interviewé.e.

5. Conclusion

Pour ma part j'utilise l'une ou l'autre des techniques d'entretien selon les situations précitées et l'EdAC me semble intéressantes pour certains types de vécus, même si des écueils n'aident pas à la qualité du resouvenir et qu'il faut prendre des précautions particulières pour que l'évocation soit d'un niveau élevé. Je ne prends donc pas partie a priori pour l'entretien d'explicitation comme Pierre Vermersch, ni pour l'entretien d'autoconfrontation comme Jacques Theureau, mais je soutiens que la pertinence de l'une ou l'autre technique dépend des types de vécus de référence qui sont explicités.

Il faut noter aussi que lors de mes formations (3/4 EdE puis 1/4 EdAC), je constate que des intervieweur.e.s ou interviewé.e.s sont plus à l'aise avec l'une ou l'autre méthode d'entretien, avec ou sans support vidéo. Cela dépend peut-être de leur accès plus ou moins aisé à l'évocation en tant qu'interviewé.e, et de la capacité à se représenter l'univers de l'autre en tant qu'intervieweur.e ; ces différences peuvent peut-être aussi provenir du type d'accès au revécu, de nature très audio/visuelle pour certain.e.s ?... Cette question est ouverte et serait à investiguer plus avant ; il serait par exemple intéressant d'interviewer en EdACE et EdE des personnes qui rentrent aisément en évocation versus des personnes qui y rentrent plus difficilement.

Pour terminer, il me faut souligner que c'est bien l'enseignement de Pierre qui m'a permis de penser ces intérêts et écueils de l'EdACE (en plus de nombreuses autres réflexions) et ces actes de colloque me permettent de l'en remercier très chaleureusement.

[16] Pour l'étude des mouvements attentionnels qui sont fugaces et souvent préréfléchis, il nous semble préférable de réaliser un EdE juste après une traversée de rue par exemple ou juste après une manœuvre de conduite, mais quand il est impossible de mettre cela en place (il faut pouvoir arrêter l'action juste après la minute de vécu et mener l'entretien), un EdACE est sans doute préférable à un EdE.

6. Références

Borde F., Cahour B. (2022). Explicitation et émotions, *Expliciter* n°134, juin 2022.

Cahour B., Salembier P., Zouinar M. (2016). Analysing lived experience of activity, Revue *Le Travail Humain /PUF*, Special Issue ‘Activity analysis II’, vol.79, n°3, p.259-284. doi : 10.3917/th.793.0259

Cahour B., Brassac C., Vermersch P. & al (2007). Etude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies; l'exemple d'une communication médiée, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2007/1. DOI : 10.3917/rac.001.0085.

Duboscq J., Clot Y. (2010), L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés, Numéro Spécial « Confrontations aux traces de son activité » de la *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, n° 2, p.255-286 (https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm)

Rix, G., & Biache, M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re situ subjectif: une méthodologie de constitution de l’expérience. *Intellectica, 38*, 363-396.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : Méthode développée*. Toulouse: Octares.

Theureau J. (2010), Les entretiens d’autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d’action », Numéro Spécial « Confrontations aux traces de son activité » de la *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, n° 2, pp. 243-253. https://journals.openedition.org/rac/16227

Vermersch P. (1994). *L’entretien d’explicitation*, ESF: Paris.

Vermersch P. (1999). *Pour une psyhologie phénoménologique*, Psychologie française, 44.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: PUF.

Explicitation, autoconfrontation et analyse conversationnelle :
Un dispositif de co-recherche praticienne en Économie sociale familiale [17]

Michel Binet[18]
Claire Jondeau[19]

Introduction

Combiner, par un assemblage très fin, l'Entretien d'Explicitation, l'autoconfrontation et l'Analyse Conversationnelle, dans un dispositif de co-recherche praticienne, n'est pas une démarche courante, reçue d'emblée comme auto-évidente, par les membres de chacune des communautés de chercheurs impliquées, très rarement conviées à participer à un dialogue à trois.

Ouvrir et contribuer à nourrir ce dialogue, sur la base de l'expérience que nous avons accumulée dans le cadre d'un projet de recherche en Économie sociale familiale (Projet CEA-CESF), tel est le principal objectif de cet article, rédigé à partir de notre communication au Colloque Pierre Vermersch[20], qui s'est tenu à Marseille, les 13 et 14 octobre 2022.

Dans les travaux de Pierre Vermersch, l'EdE est à la fois *moyen* de recherche et *objet* de recherche, par mise en abyme de sa pratique. La méthode est étudiée en elle-même et pour elle-même, selon une démarche scientifique qui accorde une place épistémologiquement centrale aux études méthodologiques. Pratiquer l'EdE et s'auto-observer et s'auto-décrire le pratiquant est une démarche fondamentale de Pierre Vermersch et du GREX2, qui génère un haut niveau de réflexivité. Notre article s'inscrit pleinement dans une telle démarche, que nous qualifions de « méthodographique », reprenant à notre compte une terminologie issue de

[17] Travail financé au Portugal par des fonds nationaux à travers la *FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.*, dans le cadre du Projet UIDB/04624/2020, qui concerne le *Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social* (CLISSIS), laboratoire de recherche en travail social adossé à l'*Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada* (ISSSL-UL). Autre laboratoire associé au Projet : le Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF).

[18] Professeur à l'Université Lusíada. Coordinateur du *Grupo de Etnometodologia e Análise Conversacional da Clusividade social* (GEACC), groupe de recherche du CLISSIS.

[19] Conseillère en Économie Sociale Familiale à l'ADAC. Chercheure au CLISSIS et au CIRNEF.

[20] Titre de notre communication au Colloque Pierre Vermersch : *Explicitation et co-analyse conversationnelle dans l'autoconfrontation accompagnée : Heuristicité d'un dispositif de co-*recherche *praticienne en Économie sociale familiale*.

l'ethnométhodologie : *moyen* de recherche, notre dispositif est *objet* de descriptions fines qui étayent et orientent les discussions théorico-méthodologiques qui vont constituer le corps de l'article.

La démarche de base du dispositif : étapes et fondements

Commençons par une présentation des étapes constitutives du dispositif, à fin d'en donner une vue d'ensemble.

Ouverture d'un terrain d'enquête et collecte d'un corpus d'enregistrements (Corpus 1)

La collecte d'un corpus d'enregistrements sonores ou audiovisuels est la première étape du dispositif, dictée par le paradigme théorico-méthodologique de l'analyse conversationnelle ethnométhodologique (AC). Le choix de mener des études de corpus s'inscrit dans une relation de continuité et de rupture avec l'ethnographie.

L'ethnographie privilégie l'enquête de terrain par observation directe. La notion de *terrain* est inséparable du concept d'*action située* : est terrain d'observation tout ce qui permet une étude directe d'une action située. Prévaut un paradigme microconstructiviste : toute culture ou toute société est une co-construction continue des membres d'une communauté, dans et par des actions situées, que l'ethnographie s'efforce de localiser et d'observer, au plus près des vécus subjectifs des acteurs, en une démarche qui est alors qualifiée d'*emic*, par référence à l'orientation de recherche qui définit la phonologie (*phonemic*, en anglais), laquelle s'oppose à celle de la phonétique (*phonetic*).

Alors que la phonétique développe un alphabet visant à décrire tous les sons produits vocalement par les êtres humains, quel que soit leur langue, la phonologie s'attache à identifier les sons produits et reconnus dans le cadre de chaque langue, et seulement ceux-là. Un son appartient à une langue donnée dans la stricte mesure où il est produit et auditivement *reconnu* par les sujets parlant cette langue. La phonologie privilégie nécessairement un point de vue en première personne (ou point de vue egologique), celui d'un sujet parlant singulier qui *reconnaît* des sons ou produit des sons *reconnaissables* par ses partenaires d'interaction parlant la même langue. Les pratiques de transcription en AC suivent cette même orientation *emic*.

Dans l'enquête ethnographique de terrain classique, l'ethnographe ne dispose que d'une seule opportunité d'observer chaque interaction singulière. Les analystes conversationnels critiquent la solidité d'observations réalisées dans de telles conditions et la rigueur des descriptions qui en résultent. La collecte d'enregistrements est un impératif de la recherche de terrain en AC. Chaque enregistrement devient un microterrain, qui fait l'objet d'une observation sensorielle (écouter, visionner), répétable un nombre illimité de fois. La temporalité de l'action enregistrée est en effet réversible : je peux remonter le temps en revenant en arrière dans l'enregistrement. Des logiciels facilitent le travail d'annotation voire de transcription

temporellement alignées sur l'enregistrement[21]. Il est alors possible de produire des descriptions étayées sur des transcriptions, qui atteignent un haut niveau de granularité descriptive, hors de portée de l'ethnographie classique.

L'AC s'intéresse au déroulement temporel des actions, ordonné et co-ordonné, pas à pas, par les interactants eux-mêmes, au moyen de méthodes (ou *ethnométhodes*) de co-pilotage de leurs activités concertées, à commencer par leur propre interaction conversationnelle. Cette approche, qui a fait ses premiers pas aux USA dans les années 60, portée aujourd'hui par une communauté internationale de milliers de chercheurs, a accumulé de nombreuses découvertes, toutes ancrées dans la trame d'interactions singulières enregistrées puis minutieusement écoutées, transcrites et décrites.

Le projet de recherche dans le cadre duquel le dispositif a été conçu et testé a pour base empirique un corpus d'auto-enregistrements d'Entretiens d'accompagnement social en Économie sociale familiale (Corpus 1), qui a été collecté sur le terrain professionnel de Claire Jondeau, qui, chercheuse, ayant suivi des formations à l'EdE, et co-auteure de l'article, est également Conseillère en Économie Sociale Familiale (CESF). Les professionnelles qui ont accepté de s'auto-enregistrer, avec le consentement informé des personnes concernées, sont, par conséquent, quatre collègues de Claire Jondeau, au sein de l'ADAC, association qui propose des prestations, des formations, du conseil, et de l'accompagnement de personnes, de groupes ou de structures. Le lien d'appartenance de Claire Jondeau au terrain de l'étude a facilité son ouverture et l'implication de quatre CESF dans la collecte du Corpus 1.

Dynamisation en ligne de Sessions de co-écoute, de co-description et de co-analyse conversationnelle et explicitante : Autoconfrontation accompagnée et collecte d'un second corpus (Corpus 2)

La collecte d'un corpus d'enregistrements ouvre la possibilité de réaliser des Entretiens d'autoconfrontation. Bien que connue des analystes conversationnels, cette possibilité est massivement négligée au sein de leur communauté de recherche (Pomerantz, 2005 : 93). Le regard microanalytique de l'analyste conversationnel est le résultat d'un long apprentissage, ce qui induit, sans doute, la majorité des analystes conversationnels à sous-estimer la valeur des contributions potentielles d'interactants sans formation préalable, à l'analyse d'enregistrements de leurs propres interactions.

Du point de vue de l'EdE, la mise en question opère dans la direction opposée : « *C'est A qui sait* », formule qui pose sans équivoque le praticien interviewé en position d'autorité épistémique à l'égard de ses propres savoirs d'action, position respectée et stimulée dans et par la pratique de l'EdE (Cesari Lusso & Snoeckx, 2015 : 36). C'est la possibilité de rivaliser avec

[21] ELAN, développé par l'Institut Max Planck de psycholinguistique, est le logiciel le plus utilisé par les analystes conversationnels.

cette autorité épistémique du sujet connaissant et agissant, au moyen d'une étude "directe" d'enregistrements de ses pratiques, menée sans la collaboration du sujet, qui ne va pas de soi. "Directe" est ici mis entre guillemets, car, du point de vue de l'EdE, une étude qui ne mobilise pas le point de vue en première personne du sujet enregistré n'est pas qualifiable de "directe", mais, plutôt, d'escamotée ou d'amputée. Cette manière de renverser le problème provoque un étonnement chez les analystes conversationnels. C'est le signe que l'un de leurs présupposés paradigmatiques est pointé et mis en question.

L'une des répliques possibles pourrait consister à rétorquer que la seule prise en compte en AC des données observables et intersubjectivement observées qui laissent des traces dans les enregistrements est alignée sur le vécu sensoriel et cognitif de chaque interactant. Ce dernier n'a en effet pas d'accès direct à l'activité mentale d'autrui mais seulement à ce que ce dernier en manifeste par ses paroles et les ressources expressives de son corps. Le vécu subjectif de chaque interactant serait alors lui-même un vécu escamoté ou amputé d'une connaissance pleine des vécus subjectifs des autres interactants, même s'il s'efforce, en vertu de la logique même de l'interaction, d'approfondir sa compréhension d'autrui. Pour ce faire, il se sert d'une méthode, que l'AC emprunte également : *la preuve par le tour de parole suivant* (Hutchby & Wooffitt, 2008 : 13). En effet, toute réponse à une question, par exemple, documente la compréhension de la question qui a été posée. Cela mène loin. Comprendre cette méthode de base de l'AC est un point de passage obligé pour saisir les convergences profondes qui unissent l'AC et l'EdE, dans l'étude de la subjectivité agissante (Vermersch, 2015). D'une grande portée, cette méthode, qui consiste à *inférer* la compréhension d'une question à partir de la réponse qui lui est donnée, n'est en rien incompatible avec le recours à un dispositif d'autoconfrontation mobilisant des apports de l'EdE. La base empirique de l'AC, à savoir le Corpus 1, n'est pas altéré par notre dispositif. Il est toujours possible de compléter ou de contrôler une co-analyse par un analyse plus classique, du point de vue de l'AC.

Passer de l'analyse conversationnelle à la co-analyse conversationnelle, avec les professionnelles et quelques-unes des personnes accompagnées, au moyen d'Entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée, c'est opérer une rupture paradigmatique du point de vue de l'AC, au sens où le travail descriptif, jusqu'alors conduit en troisième personne, s'ouvre à des descriptions en première personne, lesquelles sont stimulables et guidables par recours aux techniques de l'EdE, nouvelle possibilité générée par les choix combinés et cumulatifs d'enregistrer puis d'autoconfronter les interactants aux traces enregistrées de leurs activités.

La dispersion géographique de l'équipe de co-chercheur-e-s, composée de quatre CESF, de quelques personnes accompagnées, d'une CESF elle-même formée à l'EdE et d'un AC, exigea le recours à un dispositif de visioconférence, choix que la crise pandémique aurait également à son tour rapidement imposé. La fonction de partage d'écran (et du son) facilite la co-écoute, c'est-à-dire, la focalisation attentionnelle conjointe.

L'enregistrement audiovisuel des sessions de co-écoute et de co-description en troisième et en première personne permet la collecte d'un second corpus dérivé du premier, au sens où les interactions enregistrées de ce second corpus (Corpus 2) opèrent une mise en abyme des interactions enregistrées du premier (Corpus 1). L'analyse de ce second corpus opère alors une mise en abyme d'une mise en abyme, démarche réflexive qui assure le dédoublement du dispositif en *moyen* de recherche et en *objet* de recherche.

Rappelons que la mise en abyme, tel qu'agir et s'observer agir, parler et s'observer parler, est le moteur de la réflexivité ou autodescription alimentant une réflexion autocentrée sur soi et ses actions[22]. Interviewer et s'observer interviewant est une démarche de base qui est l'un des principaux moteurs du développement de l'EdE. Par le soin pris à constituer ce second corpus, notre recherche s'inscrit dans une même démarche réflexive incorporée à une pratique. L'autoconfrontation guidée est elle-même une mise en abyme du praticien, qui reprend alors contact avec son action et la ré-observe, par réécoute et par mise en évocation. Il y a des prises de conscience, des montées en réflexivité, des effets de formation et de transformation qui sont produits. L'EdE l'a bien montré : être interviewé et s'observer étant interviewé a des effets formatifs et transformatifs. Semblablement, nous dirons qu'être guidé dans une autoconfrontation et s'observer s'auto-observant en étant ainsi guidé, génèrent de puissants effets (trans)formatifs, dont les praticiennes-chercheures du projet font abondamment état (Binet & Jondeau, 2022 : 392-3).

L'EdE et l'AC : Deux approches re-situantes de l'action vécue et des savoirs d'action

En dépit de la diversité de leurs démarches d'enquête, démarche d'entretien dans un cas, démarche d'observation étayée sur des enregistrements, dans l'autre, il existe une convergence de fond qui rapproche l'EdE et l'AC : l'une et l'autre approche portent sur un même objet, l'action subjectivement vécue, abordée selon un même *modus operandi* : dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de *re-situer* l'action dans la trame d'une interaction singulière. Les uns comme les autres, sous des terminologies différentes, *revécu en parole incarnée* pour les uns, *respécification* pour les autres (Button, 1991 : 5-6), considèrent qu'il s'agit de la démarche épistémologique la plus fondamentale, pour définir et fonder la recherche qualitative.

Les deux approches relèvent toutes deux d'une épistémologie de la description fine, d'interactions ou d'actions situées, saisies chacune dans son irréductible singularité (Vermersch, 2000). Cette communauté de démarche génère des découvertes convergentes, qui concernent, par exemple, la microtemporalité des actions, que les uns appellent *structure*

---

[22] L'AC met en lumière l'omniprésence de cette réflexivité dans nos interactions : nous posons des actes et nous décrivons et commentons les actes que nous posons. Ce sont des pratiques ordinaires d'autodescription et d'auto-explicitation, qualifiées en AC de *naturelles*, au sens de non provoquées par des chercheurs extérieurs à l'interaction.

temporelle (Vermersch, 2007 : 27), et les autres, *organisation séquentielle* (Schegloff, 2007). La référence à la phénoménologie est également commune aux deux approches, qui, l'une comme l'autre, s'intéressent aux savoirs incorporés aux actions, qui sont mobilisés et pratiqués sans être nécessairement conscientisés, tout en restant conscientisables (Vermersch, 2019 : 74). L'action vécue est le premier objet de la recherche ; les savoirs d'action, un objet dans l'objet de la recherche : c'est la description dense de l'action qui permet, dans un second temps, de localiser, d'observer puis de décrire les savoirs professionnels qui s'y réalisent, à l'insu, souvent, des praticiens eux-mêmes.

L'autoconfrontation comme frein à la mise en évocation : Une question critique du point de vue de l'EdE

La valeur ajoutée de l'autoconfrontation n'est pas d'emblée admise en AC, nous l'avons déjà mentionné. C'est également le cas en EdE. Le recontact avec une expérience passée généré par un dispositif d'autoconfrontation ne correspond pas nécessairement à un revécu en parole incarnée (Cahour, 2022 ; Barbier, 2011). Le sujet peut comme s'observer par la médiation d'un regard d'un tiers et procéder à des descriptions en troisième personne, désincarnée des perceptions et des pensées qui furent alors les siennes dans l'ici et maintenant de la situation décrite sans être revécue (Cesari Lusso & Snoeckx, 2015).

La rapidité du recontact avec une expérience vécue par la réécoute d'un enregistrement peut s'avérer contreproductive du point de vue de l'entrée graduelle en évocation. Trop rapide, l'accès à l'expérience passée est aussi sensoriellement restreint : l'audition et la vision sont privilégiées, au détriment d'autres voies de perception sensorielle, qui peuvent être centrales dans certaines expériences. Les activités à dominante mentale ne sont également pas les plus ajustées à une approche par l'autoconfrontation (Cahour, 2022).

Notre pratique de l'autoconfrontation favorise la mise en évocation par l'EdE, avant tout recontact avec l'expérience passée par autoconfrontation. La fonctionnalité « partage de l'écran et du son » permettant l'écoute de l'enregistrement n'est activée qu'après que la praticienne ait été stimulée à entrer en évocation, en fermant les yeux au besoin. De même, la fonctionnalité est désactivée après toute réécoute, afin de faciliter le maintien de la position de parole incarnée. En cas de doute, des questions sont adressées au sujet, à des fins de vérification de sa position de parole : « *ça c'est ce que tu te disais ou ce que tu te dis maintenant ?* ».

Rire de son rire et se poser en porte-parole de son discours intérieur (*inner speech*)

Enregistrée (Corpus 2), notre pratique de l'autoconfrontation peut faire l'objet de transcriptions et de descriptions très fines, grâce aux conventions de transcription mises au point

en AC, pouvant ainsi contribuer à l'approfondissement des questions qui ont été ici soulevées. Présentons un premier extrait de transcription[23].

Extrait 1 – Session réciproque – Entretien CESF 01 – EA-01 [2020/12/10]

Participant·e·s: CESF (Conseillère ESF); PA (Personne accompagnée); AC (Analyste Conversationnel); CEdE (Conseillère ESF – Formée à l'Entretien d'Explicitation)

```
027  017   CESF     ouais °c'est ça° (0.6) .hh et que cet argent là
028  018            vous le mettiez de côté et que vous n'y touchiez
029  019            pas pendant un an
030  020   Pause    (3.4)
031  021   PA       ((rire))
032  022
033  023
034  024
035  021'  (CESF)                                      [c'est ça ↑hein]
036  022'                      [je ne vous l'avais pas dit ça encore]]
037  023'            [ah oui] [c'est le deuxième effet kiss cool]
038  024'           [rire]
039  025   PA       ↑oh oui je n'avais pas: (0.6) ↓j'avais pas compris
040  026            le truc
041  025'  (CESF)                          [rire]
042  026'
```

L'extrait de transcription ci-dessus reproduit ouvre une fenêtre d'observation détaillée d'un moment d'autoconfrontation d'une personne accompagnée (PA) lors d'une session de co-analyse à quatre participants, identifiés dans les métadonnées qui précèdent la transcription proprement dite. Les données transcrites correspondent ici principalement aux données réécoutées au long de ce moment d'autoconfrontation.

Dans le tour de parole reproduit aux lignes de transcription Lt 017-019 (numérotation de la seconde colonne), centré sur le même topique que les tours antérieurs, la vente de la moto, la CESF précise que l'argent devra être mis de côté durant un an. Par contraste avec son comportement lors des tours de parole antérieurs, la PA ne produit alors aucun signal d'écoute active (*mm*) ni aucune manifestation de concordance : elle demeure silencieuse (Lt 020). La PA prolonge son silence durant plus de 3 secondes, durée qui est *marquée*[24] car inhabituellement plus longue que ce qui est attendu dans une telle microsituation. Elle produit ensuite un rire très marqué, par son exceptionnelle durée, sa fréquence tonale très aigüe et son volume sonore (Lt 021-024). Laissons ici de côté la microstratégie de gestion de cette réaction de la PA par la CESF, et ajoutons que la PA produit ensuite un tour de parole (Lt 025-026) qui constitue une autodescription (très incomplète) de ce qui vient de se passer dans sa tête : une prise de conscience d'un détail de l'action planifiée, qui lui avait jusqu'alors échappé, et qui l'oblige à repenser son plan (*reframing*).

Lors de la session de co-analyse, l'autoconfrontation a été interrompue aussitôt après la réécoute de ce dernier tour de parole de l'extrait (Lt 025-026). Une fois complétée cette action

[23] Une version longue des extraits de transcription, les fichiers sonores (anonymisés) des deux premiers et les Conventions de transcription sont consultables en ligne, à partir du lien suivant : https://geacc.hypotheses.org/article_explicitation_autoconfrontation_analyse_conversationnelle-binet-jondeau-expliciter

[24] Un comportement est dit *marqué* quand celui-ci ne passe pas inaperçu auprès des interactants eux-mêmes, à la manière d'une forme atypique qui se détacherait sur un fond de comportements typiques attendus.

(interrompre le moment de ré-écoute par désactivation du partage d'écran), la PA a aussitôt réalisé une prise de tour de parole :

Extrait 2 - *Idem*

```
03   PA        =((rire)) je m'en rappelle très bien de ce passage
04             ((voix riante)) ((rire))
```

La PA rit de son propre rire, de manière également assez appuyée. Il y a un revécu immersif très fort sur les plans cognitif et émotionnel, qui se manifeste ici par une continuité comportementale : le rire de la session de co-analyse est un revécu du rire passé, qui vient d'être ré-écouté.

Extrait 3 - *Idem*

```
006  PA        je me disais mais ↑qu'est-ce qu'elle me raconte? ((voix
007            riante)) ((rire)) ↑quoi? ma moto? non non non non non
```

Dans ce troisième et dernier extrait, l'on peut observer la PA (1) se référer à la troisième personne à la CESF, présente et dans le vécu de référence et dans la session de co-analyse, et (2) faire entendre sa propre voix, non pas présente mais passée, tenant un discours intérieur (*inner speech* ; Wiley, 2016), de soi à soi, qui, par définition, purement mental, n'a pas été capturé par l'enregistrement.

Conclusion : les traces enregistrées de la mise en évocation

Comme notre article s'est attaché à souligner, le modèle d'accompagnement de l'autoconfrontation est très important, pour s'assurer que l'autoconfrontation ne soit pas un frein à la mise en évocation. Notre démarche d'enregistrement audiovisuel de nos sessions d'autoconfrontation (Corpus 2) nous met en position de décrire finement, en recourant aux conventions de transcription mises au point en AC, le mode de mise à contribution des techniques de l'EdE dans notre pratique d'une autoconfrontation explicitante combinée à l'AC[25].

Dans ce premier article, dans lequel il était nécessaire de présenter au lecteur une vue d'ensemble du dispositif, sans omettre quelques-unes des discussions qui l'accompagnent, nous avons choisi de centrer l'analyse qui le finalise, étayée sur quelques extraits de transcription, sur les traces observables dans nos enregistrements de la mise en évocation opérée dans le cadre de notre dispositif, en lien avec des moments d'autoconfrontation.

[25] Dans l'article datant de 2018 cosigné par Béatrice Cahour, Christian Licoppe et Lisa Créno, l'AC, réalisée en amont, n'est pas directement combinée à la pratique de l'autoconfrontation explicitante.

Nous avons, à cette fin, décrit un rire produit par une personne accompagnée (PA) en session de co-analyse (Corpus 2), juste après un moment d'autoconfrontation, faisant écho à un rire produit à un moment précis d'un entretien d'accompagnement social (Corpus 1), que nous avons interprété et présenté comme constituant une preuve comportementale d'un revécu en parole incarnée. Ensuite, nous avons décrit comment la PA a converti à plusieurs moments son interlocutrice en délocutrice : personne présente dans la session, à qui la PA pouvait parler à la deuxième personne, la CESF est devenue pour la PA, lors des moments d'évocation, la personne de qui elle parlait, à la troisième personne, dans le cadre de discours intérieurs, reproduits polyphoniquement au présent de l'indicatif, trace d'une réindexicalisation énonciative, qui est elle-même la marque d'un revécu en parole incarnée.

Décrochages du regard ; émergence d'un régime spécial de co-gestion des pauses ; ralentissement élocutoire ; etc. : D'autres traces d'une entrée en évocation sont facilement repérables sur nos enregistrements. Elles pourront donner matières à de prochains articles.

Bibliographie

Binet, M., & Jondeau, C. (2022). Apprendre à partir et sous le contrôle de ses propres pratiques en inter-formation continue par co-analyse de l'activité de Conseil en Économie Sociale Familiale: Fécondité du croisement de l'Analyse Conversationnelle et de l'Entretien d'Explicitation en autoconfrontation accompagnée. In P. Lechaux (Ed.), *Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social* (p. 353–402). Nîmes : Champ social.

Barbier, C. (2011). Autoconfrontation et analyse des activités humaines. In G. Le Meur & M. Hatano (Eds.), *Approches pour l'analyse des activités* (p. 77–114). Paris : L'Harmattan.

Button, G. (1991). Introduction: Ethnomethodology and the foundational respecification of the human sciences. In G. Button (Ed.), *Ethnomethodology and The Human Sciences* (p. 1-9). Cambridge : Cambridge University Press.

Cahour, B. (2022). Explicitation et autoconfrontation explicitante: Quel impact d'un support mnésique. *Colloque Pierre Vermersch*, Marseille : Grex2.

Cahour, B., Licoppe, C., & Créno, L. (2018). Articulation fine des données vidéo et des entretiens d'auto-confrontation explicitante: Étude de cas d'interactions en covoiturage. *Le Travail Humain*, 81(4), 269-305.

Cesari Lusso, V., & Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche et formation*, 80, 33-46.

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis* (2.ª ed.). Cambridge : Polity Press.

Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. In H. Molder & J. Potter (Eds.), *Conversation and Cognition* (p. 93-113). Cambridge : Cambridge University Press.

Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation (1994)* (9.ª ed.). Paris : ESF.

Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation: Entretien avec Pierre Vermersch réalisé par Elisa Cattaruzza et Alain Mouchet. *Recherche et formation*, 80, 121-130.

Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, 69, 1-31.

Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. In J.-M. Barbier *et al.*, *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 239-256). Paris : PUF.

Wiley, N. (2016). *Inner Speech and the Dialogical Self: An Unexplored Continent*. Philadelphia : Temple University Press.

Psychophénoménologie et explicitation : une approche innovante, humaniste et énactive de l'accompagnement professionnel et de l'écoute dans les métiers de la relation

Emmanuelle MAITRE de PEMBROKE
Laboratoire LIRTES – UPEC- INSPE

Lorsque je commence mon parcours de chercheure en 2000 à l'INSPE de Créteil, je considère ma recherche comme étant au service de la formation et du monde professionnel. Le fait d'être enseignante-chercheure est une chance à plusieurs titres. D'une part, cela me permet d'articuler mes travaux scientifiques, mes lectures qui les nourrissent, la démarche que j'utilise et les actions de formation que je mène. Je peux ainsi penser leur complémentarité et leurs apports mutuels. D'autre part, cela me permet d'être totalement investie sur le terrain et d'être à l'écoute des besoins exprimés par les professionnels ; besoins auxquels je vais tenter d'apporter quelques éclairages et retours scientifiques. Enfin, c'est aussi sur ce terrain que je récolte les données de mes recherches. Cet engagement auprès des professionnels est partagé avec Pierre Vermersch et les travaux de celui-ci ont considérablement nourri et enrichi ma démarche.

Sur le plan de la recherche, je m'inscris totalement dans les priorités de mon laboratoire LIRTES qui privilégie les travaux scientifiques à forte utilité sociale et éducative, ainsi qu'une approche située et écologique. Cela signifie que le chercheur explore l'activité dans son environnement réel et la considère dans toute la richesse de sa dimension subjective, contextuelle et systémique. En ce sens, nous sommes totalement en accord avec la démarche de la psychophénoménologie.

D'autre part, mes travaux antérieurs portaient sur la subjectivité et l'intersubjectivité dans une approche phénoménologique car, dans mon parcours au sein de l'ENS de Saint Cloud auprès de Louis Porcher, j'avais assisté dans les années 1990 à un retour en force de la prise en compte du sujet dans différents champs des sciences humaines (théories de l'énonciation, pragmatique linguistique, anthropologie phénoménologique, travaux de Palo Alto et énaction). Ma thèse sur la gestion des malentendus recensait ces approches et proposait de les utiliser dans le cadre des formations professionnelles. Ma rencontre avec Pierre Vermersch était en phase avec mes orientations de chercheure sur ces thématiques.

Les travaux de Pierre m'offraient également de nombreux points d'appui scientifiques. Tout d'abord, la possibilité de mobiliser un cadre théorique cohérent, construit et validé scientifiquement par de nombreux travaux de Pierre Vermersch de renommée internationale. D'autre part, la possibilité d'utiliser une démarche de recueil de données (l'explicitation) en

cohérence avec le cadre théorique de la psychophénoménologie. Enfin, je retrouvais chez Pierre la dimension humaniste que j'avais rencontrée à l'ENS et dont je ne pouvais plus me départir. L'entretien d'explicitation s'appuie en effet sur la finesse de l'écoute de l'autre et offre la possibilité d'être totalement centré sur l'interlocuteur pour accueillir le sens qui émerge pour lui dans le moment de sa parole. J'y retrouve l'écoute active et l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers (1968). Cette posture est mise au service de la compréhension de l'activité. Selon moi, les travaux de Pierre prolongent et explorent également les questions d'émergence de sens, de conscience et d'attention initiées par Varela et al. (1993). L'entretien d'explicitation a la vertu de permettre à la personne interviewée de reprendre prise et de déplier toutes les dimensions contenues dans son action. Le chercheur est alors un accompagnant qui ne peut être qu'en posture d'accueil de cette abondance de sens qui émerveille celui qui parle et celui qui écoute. Selon moi, sur le plan individuel, en permettant au sujet de prendre conscience de l'immensité de l'expertise et du contenu qui habite ses gestes professionnels mobilisés dans l'instant de façon intuitive, l'entretien d'explicitation est un outil formidable de développement professionnel.

Mon parcours m'a amenée à aborder « les métiers impossibles »[26], tout à la fois en tant que formatrice et en tant que chercheure. Les métiers de l'enseignement et du soin sont des métiers impossibles car ils portent sur l'Humain et requièrent donc une finesse d'attention sur de multiples pôles. Ils nécessitent une compréhension qui relève tout à la fois des champs de la psychologie, des sciences du langage, de l'anthropologie et de la sociologie. D'autre part, ils concernent la relation et celle-ci ne peut être abordée qu'au prisme de l'émergence telle que Varela la définit. En effet, dans un échange, chaque parole et chaque geste d'un interlocuteur est reçu dans l'instant et fait émerger une parole en retour. Chacune est non pensée mais est constituée de multiples niveaux de sens, reçus également de façon pré-consciente. La relation est donc une activité d'une complexité extrême. Pourtant, la qualité de relation est encore peu abordée en formation du fait certainement de sa complexité. Cette qualité de relation représente les mines de ressources professionnelles dont parle Perrenoud pour le monde enseignant (Perrenoud,1996, 2001). Patricia Champy Remoussenard (Champy Remoussenard et al 2014) souligne également que ces compétences relationnelles sont les compétences les plus prégnantes du monde professionnel mais aussi les plus invisibles et difficiles à appréhender. D'autre part, dans les métiers de l'enseignement et du soin, la qualité des paroles et des gestes relationnels ont une importance accrue du fait que ces métiers nécessitent une conscience éthique de chaque instant. Le niveau axiologique contenu dans les gestes est un niveau qui englobe les autres et donne au message toute sa dimension (Maitre de Pembroke, 2017). Ce niveau éthique a aussi une force illocutoire car s'il est perçu, même de façon pré-consciente, il favorise l'engagement, la confiance et la transformation des partenaires de l'‘échange. Pour aller plus loin, c'est la cohérence entre les perceptions, les ressentis, les gestes, la sémiologie et les valeurs contenues qui permettent au message d'avoir toute sa dimension. Les professionnels témoignent souvent de moments prégnants et édifiants lors desquels ils ont eu la certitude d'être justes. Or cette justesse est de l'ordre du ressenti : « je sens que c'est juste ». Ces moments rassemblent alors toutes les dimensions corporelles. Les dimensions axiologiques (valeurs),

[26] Cette qualification de « métiers impossibles » est attribuée à Freud. Cela porte sur les professions du soin, de l'enseignement et de la justice.

loin d'être séparées, sont au contraire reliées aux dimensions perceptives et physiques. Malheureusement, si les finesses de ces dimensions relationnelles sont de plus en plus reconnues comme essentielles, elles sont peu abordées en formation du fait de leur fulgurance et de leur complexité. La psychophénoménologie et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2012) m'ont permis d'aborder ces thématiques. En effet, seul ce cadre théorique et la démarche d'explicitation permettent d'aborder les dimensions micros d'un moment professionnel et ainsi d'analyser ce qui serait de l'ordre de la fulgurance. Dans mon projet de montrer l'alignement et l'imbrication de ces dimensions dans les moments professionnels ressentis comme pleinement cohérents, la démarche micro de l'explicitation m'a permis de déplier l'ensemble des contenus **perceptifs, moteurs, émotionnels et cognitifs** qui interagissent simultanément. En effet, dans la suite des travaux sur l'énaction qui soulignent l'imbrication de ces dimensions (Varela et al., 1993), Pierre a développé une démarche qui permette de saisir chacune de dimensions dans l'entrelacement avec les autres. La rencontre avec Pierre a donc été essentielle dans mon parcours de chercheure. Dans cette présentation je souhaite montrer qu'il est possible d'aborder les compétences relationnelles malgré leur complexité. Et je propose quelques exemples qui montrent comment l'éthique s'incarne dans des gestes à destination d'autrui.

1. Les gestes professionnels des enseignants

Chargée de former les enseignants de l'académie de Créteil et de les accompagner dans l'analyse de leur pratique de classe, je suis frappée par la redondance d'une remarque faite aux stagiaires lors des jurys de retours de stage : « Monsieur, Madame, c'est très bien : vous avez une bonne posture et un bon positionnement. » Plus difficile est la phrase : « « Monsieur, Madame, vous n'avez pas la bonne posture et le bon positionnement. » J'étais frappée par le désarroi des stagiaires qui repartaient sans éléments tangibles leur permettant de trouver des ressources et points d'appui dans la masse compacte de tout ce qui avait été observé ou de trouver des remèdes à une posture « mal ajustée ». J'interrogeai alors les conseillers pédagogiques et formateurs sur leurs représentations d'une bonne posture. J'étais surprise de recueillir des propos assez vagues et décontextualisés portant sur les valeurs du métier. J'étais aussi étonnée qu'aucune référence n'était faite aux dimensions corporelles alors que l'acception est contenue dans le terme même ! Parfois, au contraire, le geste était abordé sous sa face observable mais les dimensions sémiologiques et axiologiques sous-jacentes n'étaient alors pas abordées. Selon moi, les liens de sens étaient coupés et la cohérence n'était pas abordée[27]. De plus, d'une part, le point de vue du sujet agissant n'était pas pris en compte car, pris dans l'action le stagiaire ne savait pas mettre en mots le contenu de ses gestes. D'autre part, prévalait le point de vue de l'observateur extérieur. En d'autres termes les liens de sens qui imprègnent chaque geste à destination des élèves, constitués de perceptions, d'actes moteurs, de cognitions et de valeurs n'étaient pas abordés. Plus intéressant encore, lorsque je demandais aux conseillers de me dire comment eux-mêmes en classe obtenaient une bonne posture, ils étaient démunis pour me répondre puisqu'ils s'agissaient de dimensions intuitives et pré-conscientes.

[27] Mes premiers travaux portaient sur les niveaux de sens contenus dans les gestes à destination d'autrui en appui sur la sémiologie de Barthes. Rogers parle aussi de la congruence qui est un ressenti de cohérence dans les gestes destinés à autrui.

Ces exemples font écho aux travaux sur les gestes enseignants : dialogiques et intersubjectifs, engageant le corps (Pujade Renaud, 2005; Tellier et Cadet, 2014) et contenants d'une épaisseur de sens et de valeurs (Jorro, 1998, 2004). Cependant ces gestes sont composés d'aspects tacites et non conscients (Polanyi, 1969 ; Pastré, 2002 ; Champy-Remoussenard, 2014 ; Mouchet, 2014). Ils sont des savoirs incorporés, intuitifs, acquis par l'expérience (Leplat, 1997 ; Schön, 1993; Tardiff et Lessard, 1999 ; Wittorski, 2009 ; Mouchet, 2014).

Selon moi, l'entretien d'explicitation était la seule démarche permettant à la personne en situation professionnelle de découvrir la richesse de ces niveaux de sens. Mes premiers travaux ont donc porté sur le thème de la posture enseignante (Maitre de Pembroke, 2015). Entourée d'une équipe de conseillers et formateurs, j'ai exploré leurs représentations d'une « bonne posture » par des entretiens semi-directifs. Ces entretiens faisaient unanimement ressortir l'importance des valeurs contenues dans les gestes. Puis j'ai mené des entretiens d'explicitation sur un moment observé d'une bonne posture enseignante. Je souhaitais savoir sur quels éléments leur attention se posait lors d'une visite d'un stagiaire en classe. La mise en commun des verbatims a provoqué de vives surprises. En effet, lors des visites, la plupart font des retours sur la gestion de la classe, la gestion du temps et des modalités de travail. Or, ce sont des éléments plus micros et préconscients qui imprégnaient leur lecture du moment de classe. Il leur est apparu que les éléments saisis l'étaient au prisme des valeurs. Et cependant ces valeurs ne restaient pas abstraites : elles s'incarnaient. Tout se passait comme si les valeurs guidaient le rayon attentionnel de leurs observations.

En tout premier lieu, apparaissaient les dimensions para-verbales telles que le volume, le débit et la courbe mélodique de la voix à destination des élèves. Les dimensions non verbales étaient très prégnantes également : la tenue du corps, la verticalité couplée à une ouverture horizontale, la fluidité, la gestuelle, l'empan ou la qualité des regards et des sourires. Lors des entretiens d'explicitation, les conseillers prenaient vraiment conscience qu'ils lisaient la posture à travers le corps. Enfin les dimensions verbales apparaissaient en second plan. Celles-ci portaient sur la clarté et la cohérence des consignes et sur le soutien aux élèves. Ce sont les gestes d'étayage qui apparaissaient alors essentiels tels que Bruner (1983) les a décrits.

2. Posture d'écoute et d'accompagnement

Les EDE ont été menés au sein d'un groupe de réflexion à l'INSPE de Créteil. Ce groupe a duré une dizaine d'années et les personnes ont demandé à être formées à l'explicitation. Suite à la formation, j'ai mené de nouveaux entretiens sur leur posture d'accompagnant lors des visites de classe. Nous avons pu ainsi échanger sur les verbatims et dégager les effets transformateurs de la formation (Maitre de Pembroke, 2022). Des thèmes récurrents sont apparus dans les verbatims qui permettent de mieux comprendre l'accompagnement post visite. Tout d'abord, une posture particulière était adoptée de façon non verbale : un positionnement détendu et une avancée du corps qui signifient l'écoute. La qualité de la voix semble avoir beaucoup changé également. Les conseillers en ont une conscience plus fine. Celle-ci est plus basse, plus ralentie et plus apaisante. Ils constatent un effet de ces paramètres sur la réceptivité du stagiaire. Simultanément, l'activité cognitive est complexe. Beaucoup de points sont conservés en tête par le conseiller mais ne sont abordés que dans le fil de l'échange selon les

prises de conscience ou les questions du stagiaire. Car, en effet, ce qui change fondamentalement est le fait que l'entretien part des préoccupations du stagiaire et éclaire ce qui fait sens par rapport à ses propres questions. Ainsi le conseiller est-il capable de suivre le sens émergent de l'échange et de conserver ses observations pour les utiliser au moment opportun. Il s'agit d'une suspension de sens. Les conseillers parlent également de double centration : capacité à centrer leur attention sur l'échange (espace interlocutif) et en même temps sur leurs cognitions pour les ajuster au fil de l'échange (mises en mémoire, raisonnements internes). Ils qualifient de qualité de présence la conjonction de ces deux pôles : une qualité non verbale (posture et voix) et une qualité d'attention au déroulement du sens. Ils soulignent également l'effet significatif du ralentissement de la voix sur la prise de conscience du stagiaire des composantes de son activité. Ce ralentissement permet apaisement et concentration. Il permet également aux conseillers d'être hyper perceptifs des micro mouvements du visage et du corps, de la voix. Cette acuité perceptive de l'écoute leur permet de suivre l'activité de prise de conscience et de découverte du sens par le stagiaire. Enfin, les conseillers accordent une attention particulière aux effets perlocutoires de leurs échanges. Ils semblent choisir chaque mot, peser l'effet de leur tournure de phrase sur l'activité cognitive et émotionnelle du stagiaire.

Ce qui ressort de manière prégnante et significative est l'attention particulière accordée à la relation et à l'espace interlocutif en appui sur une conscience des valeurs. Ils ressentent une attention accrue aux composantes relationnelles en appui sur ce que je nomme « vigilance éthique », laquelle se vit à chaque instant dans leur qualité d'écoute de l'ensemble des niveaux évoqués.

3. L'ajustement aux élèves

Ces premiers travaux portaient sur l'activité d'observation des conseillers pédagogiques. J'étais alors désireuse d'en savoir plus sur l'activité de l'enseignant lui-même selon son point de vue en première personne. En particulier, je constatais que si de nombreux travaux portaient sur les gestes professionnels enseignants, ils pouvaient s'enrichir, d'une part en variant les angles d'observation (de l'observation extérieure au point de vue en première personne), et d'autre part en zoomant ou en fragmentant pour en avoir une compréhension plus fine des niveaux de sens. Par exemple, Bucheton (2009) classe les gestes professionnels dans de grandes catégories qui permettent de se repérer. Cependant, dans la catégorie « gestes d'atmosphère », je ne trouvais pas de travaux sur comment se met en place une qualité de climat de classe. Comment cela se passe-t-il quand ce climat est apaisé et que tout coule de source ? Qu'est-ce qui compose les moments d'autorité naturelle, de qualité de présence ou de charisme ? Les travaux soulignaient également une compétence requise chez les enseignants : savoir s'ajuster aux élèves. Or, comment s'y prend-on pour s'ajuster aux élèves ? Puisque les travaux soulignent la qualité de « lecture de la classe » ainsi que la gestion des dimensions imprévues ou émergentes (le kairos selon Jorro (1998) et Trocmé Fabre (1999)), comment l'enseignant s'y prend-il pour faire face à ces moments imprévisibles ? L'entretien d'explicitation me permettait donc de passer de la description extérieure au versant processuel et subjectif d'un moment d'ajustement en revenant à l'expérience première de la relation. Les verbatims ont

permis de faire ressortir des éléments essentiels en termes d'attention, de perceptions et de liens entre les différents niveaux de sens (Maitre de Pembroke, 2018a).

Une double focalisation de l'attention

Les entretiens font ressortir une capacité à gérer deux niveaux d'attention : tout en étant centré sur les élèves, l'enseignant est capable de garder en permanence le fil de ses cognitions, en particulier pour vérifier que ses actions visent bien l'objectif de la leçon. « *J'écoute tout ce qu'ils disent et je note mais dans ma tête je suis déjà en train de classer tout en écrivant pour voir ce que je garde ou pas.* »

Des imbrications des délibérations cognitives et des dimensions corporelles

L'explicitation fait prendre conscience à l'enseignant que ses cognitions sont en appui sur ses ressentis corporels et qu'il peut s'appuyer sur ces derniers pour être performant. « *Quand ma respiration ralentit, je pose mes mots…le rythme calme m'apaise, mon cœur ralentit….C'est comme si tout en parlant calmement mes mots les impactaient davantage.* »

Une acuité perceptive et une synesthésie

Dans les moments importants d'ajustement aux élèves, l'enseignant développe une hypersensibilité perceptive que j'appelle acuité perceptive qui lui permet de saisir les micro-signaux de la classe. *« J'ai l'impression de saisir tout l'espace. Mon regard peut tout embrasser»* ; « *J'ai le dos tourné, mais je sais qu'ils sont en train de copier. Leur respiration est lente…C'est très calme » ; « C'est drôle, je n'en avais pas conscience mais j'entends…j'entends des soupirs… et là, d'un seul coup, je réalise : il manque une étape, une aide !!! »*

Une ouverture du champ attentionnel

L'explicitation lui fait aussi prendre conscience que, si l'attention peut être tout à la fois centrée en interne et en externe, elle peut aussi avoir des empans de saisie très large de l'ensemble des élèves. Les enseignants évoquent une capacité à saisir la classe à 360°. Ils disent aussi pouvoir centrer leur attention sur un élève tout en gardant un empan attentionnel large grâce à l'acuité perceptive (synesthésie). *« C'est drôle ! C'est comme si je perçois deux endroits en même temps ! Y'en a deux qui bougent beaucoup et ça bouge aussi dans mon dos ».*

Une éthique incarnée

Enfin, l'EDE leur fait apparaitre le lien qui relie les ressentis, les gestes et les valeurs. Celles-ci leur permettent de développer leurs compétences d'attention. « *Je sens que c'est juste…mon corps me dit que je suis juste »* ; *« Ça y est ! C'est gagné ! Ça fait plaisir de les voir investis comme ça ! Je me dis que c'est ça le sens de mon métier ! C'est pour des enfants comme ça que je suis là ! Je sens je fais ce pour quoi je suis faite avec les valeurs que je porte ! Je me sens remplie de joie.»*

En quelques mots les EDE ont fait ressortir les compétences relationnelles de l'enseignant avec ses élèves lors de moments cruciaux de gestion de classe. Nous pouvons souligner que le déploiement et la prise de conscience des composantes de l'expertise permet de s'en saisir pour des situations ultérieures. Ces travaux soulignent en particulier l'effet de la dimension éthique qui accentue la conscience des niveaux de sens dans le cours de la relation.

4. Projet DESAMU : la prise de décision en urgence

Sensible à la dimension imprévisible et émergente de la profession enseignante, j'ai accepté immédiatement la proposition de mon collègue Alain Mouchet de travailler sur la prise de décision des médecins urgentistes (Mouchet et Bertrand, 2018). C'était l'opportunité pour moi de zoomer sur l'instant émergent de la décision lors d'un moment où les dimensions relationnelles sont essentielles. Il m'intéressait d'explorer les mouvements de l'attention, ainsi que l'imbrication des dimensions corporelles, perceptives, émotionnelles et cognitives (Maitre de Pembroke, 2018b). Comme les deux professions sont marquées par la complexité, l'imprévisibilité et l'éthique, je voyais de nombreux points communs entre l'activité de l'enseignant en classe et celle du médecin urgentiste en lien avec un patient. D'autre part, ayant travaillé pendant une dizaine d'années en psychologie cognitive de la compréhension, j'avais été déçue de ne pas pouvoir explorer les imbrications de ces dimensions (à cette époque, les recherches étaient menées d'un point de vue extérieur et quantifiable et les émotions n'étaient pas traitées comme un sujet relevant de la cognition). Les questions de cette recherche étaient les suivantes : Comment le médecin écoute-t-il pour prendre une décision dans une situation urgente ? Quelles sont les dimensions subjectives de ces moments de prise de décision dont l'enjeu est vital ? Des invariants ressortent des verbatims des entretiens.

Une double centration de l'attention.

La double centration de l'attention (interne et externe) apparait à nouveau. En effet, le médecin est attentif à tous les micro-indices qui émanent de l'appelant. Malgré tout, le médecin garde une centration interne sur son activité cognitive en déroulant un raisonnement très complexe.

Une acuité perceptive renforcée et une intensification de la synesthésie

Lors de moments de régulation importants où l'enjeu était vital, les médecins évoquent une sensibilité accrue et extrêmement fine de toutes les perceptions (hyperacuité aux sub-modalités).

Un appui sur les émotions, supports de l'activité cognitive.

Loin d'être un frein aux prises de décision, l'émotion est vécue comme une aide à la perception et un aiguillon de l'attention pour adopter la décision juste. La perception du niveau émotionnel du médecin permet d'agir dessus et de se stabiliser pour conserver ses performances. La perception du niveau émotionnel de l'appelant est tout à la fois un indicateur d'évolution de la situation médicale et un levier pour calmer l'appelant et le rendre plus coopératif.

Une attention à la qualité relationnelle

Celle-ci est le passage obligé de la bonne décision. Le médecin pose toute son attention sur cette qualité relationnelle. Elle s'exprime très particulièrement par la voix : volume calme, débit ralenti et courbe mélodique. Ces paramètres de la voix exercent une action tangible sur l'appelant en termes de calme et d'efficacité auprès du malade.

Une stabilité émotionnelle en appui sur le physique

Grace à l'explicitation les médecins identifient bien le lien entre les dimensions corporelles, émotionnelles et cognitives. Ils découvrent comment ils s'y prennent pour identifier et situer dans leur corps leurs émotions et les apaiser. Les EDE leur ont fait découvrir qu'ils étaient des champions de la régulation émotionnelle.

Le ressenti évalue toutes les étapes de la décision

Enfin, tout au long du déroulement du raisonnement médical, le médecin s'appuie sur son ressenti pour évaluer la justesse de ses décisions. L'intuition de la décision juste est un entrelacement des perceptions, des émotions, des cognitions et des expériences antérieures qui imprègnent celles-ci.

Pour conclure, je peux dire que la psychophénoménologie m'a permis d'utiliser une approche en cohérence avec le paradigme de l'émergence qui ne sépare pas les dimensions corporelles, perceptives, émotionnelles et cognitives. Les travaux de Pierre m'ont aussi permis de bénéficier d'une démarche d'une grande finesse pour explorer ces dimensions contenues dans des moments d'échange marqués par la fulgurance. J'ai pu montrer le rôle essentiel des valeurs et de la conscience éthique dans les métiers de la relation (enseignement et soin). Or celle-ci a besoin des dimensions perceptives, émotionnelles, corporelles et cognitives pour être opérante dans l'espace intersubjectif qui se co-construit. L'entretien d'explicitation permet la découverte par le sujet lui-même des dimensions qui habitent ses gestes grâce à l'évocation (niveau réfléchissement). Après l'entretien, il favorise également une plus grande qualité d'attention à ce qui se joue au moment de la rencontre. D'autre part, les échanges à partir des verbatims ont permis aux professionnels de découvrir les invariants qui constituent leurs compétences relationnelles sur des moments caractéristiques de leur métier (niveau de réflexion). Ces découvertes constituent des points d'appui et des ressources pour d'autres situations professionnelles (transfert de compétences). Enfin, les retours et échanges collectifs sur des éléments prégnants des entretiens ont amené à modifier certains cursus de formation. Ce fut le cas pour les formations des personnes qui réceptionnent les appels d'urgence et pour les médecins urgentistes du centre d'Amiens (Maitre de Pembroke, Mouchet, & Ammirati, 2018). C'est également le cas pour la formation des enseignants de l'INSPE de Créteil où les enseignants peuvent bénéficier de modules sur les gestes professionnels et la gestion de classe dans le cadre des masters MEEF.

Bibliographie

Bruner, J.S. (1983). Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2009). L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès.

Champy Remoussenard, P., Pastré, P. Schwartz, Y. (2014). En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques. Toulouse : Octares.

Faingold, N. (2015). Un dispositif universitaire centré sur un travail réflexif d'exploration du vécu subjectif : formation et transformation de soi, *Recherche et formation*, 80, 47-62.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. In Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du colloque de l'AIRDF. Québec.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. En question, 19, 1-20.

Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité. Paris : PUF.

Maitre de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. Recherche et Educations, 13, 101-115.

Maitre de Pembroke, E. (2017). Sens et éthique du geste de l'enseignant. Les cahiers de l'ASDIFLE. 28, 137-154.

Maitre de Pembroke, E. (2018a). Gestes d'ajustement aux élèves : acuité perceptive et écoute sensible dans la classe. Recherche et Education, HS Corps, gestes, paroles dans la situation d'enseignement. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5741

Maitre de Pembroke, E. (2018b). Gérer les émotions pour décider en régulation médicale. In A. Mouchet, (ed.), Décider en urgence au SAMU Centre 15 (p. 129-143). Toulouse : Octares.

Maitre de Pembroke, E., Mouchet, A. & Ammirati, C., (2018). L'explicitation comme ressource pour analyser sa pratique professionnelle. In A. Mouchet et C. Bertrand (eds), Décider en urgence (pp. 179-193). Toulouse : Octares.

Maitre de Pembroke, E. (2022). Les effets transformatifs des formations à l'explicitation proposées aux conseillers pédagogiques : Posture d'écoute, qualité de présence et cohérence éthique, TransFormations, 24, 107-121.

Mouchet, A. (2014). Comprendre l'activité en situation : articuler les actes et leur mise en mots. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Est.

Mouchet, A., et Bertrand, C. (2018). Décider en urgence au SAMU centre 15. Toulouse : Octares.

Pastré P. (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 138, 9-17.

Perrenoud, P (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.

Polanyi, M. (1969). Knowing and being. Chicago : University of Chicago Press.

Pujade Renaud, C. (2005). Le corps de l'enseignant dans la classe. Paris : L'Harmattan.

Rogers, C. (1968-2018). Le développement de la personne. Paris : Interéditions.

Schön, D.A. (1993). Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Éditions Logiques.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Le Travail enseignant au quotidien. Paris : De Boeck.

Tellier, M. et Cadet, L. (2014). Donner du corps à son cours. Paris : Maison des langues.

Trocmé Fabre H. (1999). Réinventer le métier d'apprendre. Paris : Editions d'organisation.

Varela F., Thompson E., Rosch E., (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Vermersch, P ; (2006). Analyse des effets perlocutoires. Expliciter, 64.

Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. Expliciter, 69.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie. Paris : PUF.*

Vermesch, P. (2014). Surprises, découvertes, étonnements. L'entretien d'explicitation et l'éveil de la mémoire passive. Education Permanente. 200, 69-79.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), l'Encyclopédie de la formation, (p. 781-792). Paris : PUF.

S é m i n a i r e

➔ Vendredi 20 janvier 2023 :

Séminaire : 10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi 19 janvier

➔ Samedi 21 janvier 2023 :

Journée de pratique : 10h00 -13h00

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi 19 novembre

S'inscrire auprès de Marine Bonduelle : marinebonduelle@free.fr

So m m a i r e n° 136

A g e n d a 2 0 2 3

Prochaine remise des articles pour le n° 137

Police Times New Roman, taille 12

Vendredi 3 mars 2023

Vendredi 31 mars : séminaire

Samedi 1er avril : Atelier de pratique

========

Université d'été 2023

du mercredi 23 août, 9h00

au dimanche 27 août, 14h00.

:::

E x p l i c i t e r

***Journal du** GREX 2*

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2

Association loi de 1901

9 r u e S a i n t A m a n d

7 5 0 1 5 P a r i s 0 1 4 3 7 9 4 7 0 5

w w w . g r e x 2 . c o m

Directeur de la publication : Frédéric Borde

N° d'ISSN 1621-8256

:::